



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Artes Aplicadas

# **Estratégias para o desenvolvimento da Perceção Auditiva na Formação Musical**

**Paula Margarida de Oliveira Gonçalves Pereira**

**Orientador**

**Doutor José Francisco Bastos Dias de Pinho**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Formação Musical e Classe de Conjunto, realizada sob a orientação científica do Doutor José Francisco Pinho, Professor da Escola de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

**Fevereiro de 2016**



## Composição do júri

Presidente do júri

Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Vogais

Doutor José Francisco Bastos Dias de Pinho

Professor na Escola de Artes Aplicadas, Instituto Politécnico de Castelo Branco

Doutor António Ângelo de Jesus Ferreira de Vasconcelos

Professor Adjunto na Escola Superior de Educação de Setúbal, Instituto Politécnico de Setúbal



## **Dedicatória**

Dedico à minha família, em especial ao meu marido, Paulo Pereira e aos meus filhos, pela motivação, compreensão e apoio, confiança e incentivo que me dispensaram ao longo desta caminhada, encorajando-me a prosseguir e a ultrapassar todos os obstáculos com que me confrontei na realização deste trabalho.

Dedico este trabalho também aos meus alunos, visto que foram a principal razão de ter embarcado nesta aventura: para eles, na expectativa de poder contribuir para o seu desenvolvimento e envolvimento musical e porque, sem eles, sem a sua colaboração, este projeto não teria sido concretizável.



## Agradecimentos

A todos os professores docentes neste Mestrado em Ensino de Música, por toda a disponibilidade e apoio demonstrado aos alunos.

Agradeço ainda ao Professor Francisco Pinho, pelo apoio, disponibilidade e incentivo prestado durante a orientação deste relatório.

À minha amiga Vera Gonçalves um agradecimento muito especial, pelo contributo que me prestou, pela amizade, pelo apoio e pelas preciosas palavras de encorajamento e de força ao longo desta caminhada, essenciais para a realização deste trabalho.

Aos meus colegas de caminhada pelo companheirismo e encorajamento no decorrer de todo este Mestrado, em especial a Margarida Gravito, Paula Silva e Jorge Barbosa.

De agradecer ainda a colaboração do Conservatório de Música de Ourém e Fátima, por ter facilitado a implementação deste projeto, bem como a todos os alunos envolvidos na amostra, que permitiram a realização do projeto, na implementação, na obtenção da recolha e da análise de dados.

Finalmente um agradecimento muito especial e sentido ao meu marido, aos meus filhos e à minha irmã, Lisete Gonçalves, pelo incentivo, paciência e apoio incondicional que me prestaram ao longo de toda esta minha caminhada.

A todos os demais familiares, amigos, colegas e professores, que de algum modo contribuíram com a sua amizade, carinho e motivação, para a conclusão deste trabalho.





## Resumo

O presente Relatório incide sobre a Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música variante Formação Musical e Classe de Conjunto Vocal, desenvolvido no Conservatório de Música de Ourém e Fátima.

A primeira parte do Relatório centra-se no conhecimento do contexto em que foi desenvolvido, no meio envolvente, nas escolas e nas turmas.

São apresentadas descrições e apontamentos sobre toda a envolvimento da prática pedagógica, enquanto docente das disciplinas de Formação Musical e Classe Conjunto Vocal, bem como a reflexão do desempenho no contexto escolar.

Na segunda parte, é apresentado um Estudo de Investigação enquadrado na Prática de Ensino Supervisionada com incidência no tema: “Estratégias para o desenvolvimento da Perceção Auditiva na Formação Musical”.

As questões motivadoras e orientadoras neste projeto foram as seguintes:

Qual a importância do treino auditivo no desenvolvimento do aluno no imediato e a longo prazo?

As estratégias utilizadas são um veículo facilitador do desenvolvimento auditivo e impulsor de motivação?

A investigação baseou-se, essencialmente, na aplicação de estratégias pedagógicas e a avaliação da sua eficácia resultou, da análise dos questionários, da análise dos resultados das fichas de recolha de dados fornecidas aos alunos no âmbito da presente investigação e das reflexões produzidas através das observações diretas registadas na sala de aula.

De acordo com os objetivos da investigação, as estratégias adotadas parecem levar ao desenvolvimento das competências auditivas e contribuir como fator motivacional na disciplina de Formação Musical. Também no que se refere ao treino auditivo, os dados recolhidos evidenciam prestar um contributo positivo no imediato e apontam ainda conceber benefícios a longo prazo. Contudo, dado o curto tempo de implementação do projeto, este aspeto não foi suficientemente desenvolvido.

O projeto permitiu ainda uma maior consciencialização dos alunos para uma audição mais atenta e estimulou a sua autonomia na percepção auditiva.

## Palavras chave

Percepção melódica; Motivação; Aquisição de competências; Formação musical.



## Abstract

The report enclosed focuses on the Supervised Teaching Course, part of a Masters in Music Education with Musical Training and Vocal Ensemble, developed at the Music Conservatory of Ourém and Fátima.

The first part of the report details how the course was developed, working with different schools and classes.

The report includes detailed descriptions and notes on the pedagogical practice, observed while teaching Music Education and Vocal Ensemble, as well as conclusions derived on learning and development.

The second part of the report includes a research study on Supervised Teaching focusing on: "Strategies for the development of Auditory Perception in Musical Training".

The project centered around two key guiding questions:

-Are the strategies used enablers for auditory development and motivation?

-How important is auditory training in the development of students in the short and longer term?

The research was primarily based on the application of teaching strategies and the assessment of their effectiveness was corroborated by the analysis of questionnaires, analysis of results from data collection forms provided to students in the course of this investigation and by the conclusions obtained through direct observation during classes.

According to the objectives of the investigation, the strategies adopted seem to lead to the development of auditory skills and to be a motivational factor for Musical Education. Also with regards to auditory training, the data collected provides further evidence of the immediate positive effects as well as potential longer term benefits. However, given the short duration of the project, the latter were not sufficiently explored.

The project has also enabled students to have a greater awareness of active listening and has increased autonomy in auditory perception.

## Keywords

Auditory perception; Motivation; Skills acquisition; Musical training.



# Índice geral

<b>Introdução Geral.....</b>	<b>1</b>
<b>Parte I – Prática de Ensino Supervisionado .....</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo I – Contextualização do estágio Profissional.....</b>	<b>5</b>
1. Caracterização do meio socioeconómico e cultural do Concelho de Ourém e Fátima.....	5
1.1. Descrição e caracterização da Instituição de acolhimento.....	5
1.1. População escolar da instituição .....	7
1.2. Descrição e caracterização das instituições e turmas onde decorreu o Prática de Ensino Supervisionada .....	11
1.2.1. Escola E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém .....	11
1.2.2. Caracterização da turma de Formação Musical .....	12
1.3. Colégio do Sagrado Coração de Maria .....	17
1.3.1. Caracterização da Turma de Classe Conjunto Vocal .....	18
<b>Capítulo II – Prática Supervisionada .....</b>	<b>25</b>
2. A evolução do estágio .....	25
2.1. Reflexão crítica da prática de ensino supervisionada .....	28
<b>Parte II – Projeto de Investigação “Estratégias para o desenvolvimento da Perceção Auditiva na Formação Musical” .....</b>	<b>37</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>39</b>
<b>Capítulo III - Enquadramento Temático.....</b>	<b>41</b>
3. Contexto legal do ensino vocacional da música em Portugal .....	41
3.1. Contexto Curricular e Conteúdos Programáticos da Disciplina de Formação Musical .....	45
3.2. Problemática da Investigação .....	46
<b>Capítulo IV - Fundamentação teórica .....</b>	<b>49</b>
4. Perceção auditiva .....	49
4.1. Audição ativa - Treino Auditivo .....	55
4.2. O jogo.....	58
4.3. Reprodução Vocal.....	61
4.4. Memorização – Imitação.....	62
4.5. Motivação e aprendizagem escolar .....	65

4.6. O papel motivacional do professor .....	69
<b>Capítulo V - Estudo de investigação .....</b>	<b>73</b>
5. Plano de investigação e metodologia.....	73
5.1. Objetivos da intervenção Pedagógica.....	76
5.2. Estratégias de intervenção e de investigação .....	77
6.3. Instrumentos de recolha de informação para avaliação do projeto.....	79
5.4. Amostra/participantes no estudo .....	85
5.5 Apresentação dos resultados .....	87
5.6. Discussão dos resultados e conclusão.....	112
<b>6. Conclusão Final.....</b>	<b>123</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>129</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>135</b>

## Índice de figuras

<b>Figura 1-</b> Disposição da sala de aula da turma de Formação Musical na escola E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém.....	<b>11</b>
<b>Figura 2</b> - Disposição da sala de Classe Conjunto Vocal na escola Colégio Sagrado Coração de Maria.....	<b>17</b>

## Lista de tabelas

<b>Tabela 1</b> - Distribuição de alunos pelas ofertas formativas oferecidas pelo Conservatório de Música de Ourém e Fátima .....	7
<b>Tabela 2</b> - Dados dos alunos da turma de estágio na disciplina de Formação Musical, E.B. 2,3 D. Afonso. IV Conde de Ourém em articulação com o Conservatório de Música de Ourém e Fátima .....	12
<b>Tabela 3</b> - Dados dos alunos da turma de estágio na disciplina de Formação Musical, E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém em articulação com Conservatório de Música de Ourém e Fátima .....	15
<b>Tabela 4</b> - Dados dos alunos da turma de estágio na disciplina de Classe Conjunto Vocal do Colégio Sagrado Coração de Maria em articulação com o Conservatório de Música de Ourém e Fátima .....	18
<b>Tabela 5</b> - Dados dos alunos da turma de estágio da disciplina de Classe Conjunto Vocal do Colégio Sagrado Coração de Maria em articulação com o Conservatório de Música de Ourém e Fátima .....	21
<b>Tabela 6</b> - Carga horária semanal da componente de Formação Vocacional do Curso Básico de Música - 2º e 3º Ciclo, anexo III, parte B e anexo IV, parte B da portaria 225/2012.....	44
<b>Tabela 7</b> - Carga horária semanal dos Cursos Secundários, anexos II, III e IV, parte B da portaria 243-B/2012 .....	44
<b>Tabela 8</b> - Motivação - Três motivos e as três estratégias na abordagem da aprendizagem.....	69
<b>Tabela 9</b> - Resumo do inquérito inicial.....	80
<b>Tabela 10</b> - Resumo da ficha de recolha de dados .....	83
<b>Tabela 11</b> - Resumo de questionário final.....	84
<b>Tabela 12</b> - Amostra, género e idade .....	87
<b>Tabela 13</b> - Instrumentos de estudo dos elementos da amostra.....	87
<b>Tabela 14</b> - Gostos musicais.....	88
<b>Tabela 15</b> - Acompanhamento parental.....	89
<b>Tabela 16</b> - Acompanhamento no estudo individual .....	89
<b>Tabela 17</b> - Estudo das disciplinas.....	89
<b>Tabela 18</b> - Preferência das disciplinas de articulado.....	91



<b>Tabela 19</b> – Apreciação de conteúdos na disciplina de Formação Musical .....	91
<b>Tabela 20</b> - Classificação da dificuldade dos exercícios auditivos .....	92
<b>Tabela 21</b> - Classificação quanto ao desempenho auditivo .....	92
<b>Tabela 22</b> - Ostentação do aluno quanto a gosto e domínio nos exercícios auditivos.....	93
<b>Tabela 23</b> - Ostentação do aluno quanto à postura na sala de aula.....	93
<b>Tabela 24</b> – Percentagem obtida nas séries a), b) e c) .....	96
<b>Tabela 25</b> - Percentagem obtida nas séries d), e) e f) .....	98
<b>Tabela 26</b> – Comparação de resultados obtidos na série g) .....	99
<b>Tabela 27</b> – Plano de intervenção resumido e síntese da observação .....	104

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1</b> - Dados Estatísticos referentes à distribuição dos alunos pelas ofertas educativas. ....	8
<b>Gráfico 2</b> - Distribuição de alunos por instrumento de estudo no Conservatório de Música de Ourém e Fátima .....	9
<b>Gráfico 3</b> - Distribuição de alunos por instrumento de estudo no Conservatório de Música de Ourém e Fátima .....	9
<b>Gráfico 4</b> - Dados estatísticos referentes à distribuição dos alunos do oficial por níveis de ensino no Conservatório de Música de Ourém e Fátima .....	10
<b>Gráfico 5</b> - Distribuição dos alunos do Ensino Articulado por Graus de frequência....	10
<b>Gráfico 6</b> - Rapazes <i>versus</i> raparigas, da turma Formação Musical, escola E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém em articulação com Conservatório de Música de Ourém e Fátima .....	12
<b>Gráfico 7</b> - Situação Familiar, dos alunos da turma de Formação Musical, Escola E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém em articulação com Conservatório de Música de Ourém e Fátima .....	13
<b>Gráfico 8</b> – Percentagem de irmãos dos alunos da turma de Formação Musical, Escola E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém em articulação com Conservatório de Música de Ourém e Fátima .....	13
<b>Gráfico 9</b> - Nível de escolaridade dos progenitores da turma de Formação Musical, E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém em articulação com Conservatório de Música de Ourém e Fátima .....	14
<b>Gráfico 10</b> – Percentagem do nível de escolaridade dos progenitores da turma de Formação Musical, E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém em articulação com Conservatório de Música de Ourém e Fátima .....	14
<b>Gráfico 11</b> - Instrumentos praticados na turma de Formação Musical, E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém em articulação com Conservatório de Música de Ourém e Fátima .....	13
<b>Gráfico 12</b> - Tempo de estudo semanal dispensado pelos elementos da turma de Formação Musical, E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém em articulação com Conservatório de Música de Ourém e Fátima .....	14

<b>Gráfico 13</b> - Percentagem por disciplina do tempo de estudo semanal dispensado pelos elementos da turma de Formação Musical, E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém em articulação com Conservatório de Música de Ourém e Fátima.....	16
<b>Gráfico 14</b> - Rapazes <i>versus</i> raparigas, da turma Classe Conjunto Vocal, do Colégio Sagrado Coração de Maria em articulação com o Conservatório de Música de Ourém e Fátima.....	18
<b>Gráfico 15</b> - Situação Familiar dos alunos da turma Classe Conjunto Vocal do Colégio Sagrado Coração de Maria em articulação com o Conservatório de Música de Ourém e Fátima.....	19
<b>Gráfico 16</b> - Percentagem de irmãos dos alunos da turma Classe Conjunto Vocal do Colégio Sagrado Coração de Maria em articulação com o Conservatório de Música de Ourém e Fátima.....	19
<b>Gráfico 17</b> - Nível de escolaridade dos progenitores da turma de Classe Conjunto Vocal do Colégio Sagrado Coração de Maria em articulação com Conservatório de Música de Ourém e Fátima.....	20
<b>Gráfico 18</b> – Percentagem do nível de escolaridade dos progenitores da turma de Classe Conjunto Vocal do Colégio Sagrado Coração de Maria em articulação com Conservatório de Música de Ourém e Fátima .....	20
<b>Gráfico 19</b> - Instrumentos praticados na turma de Classe Conjunto Vocal, no Colégio Sagrado Coração de Maria em articulação com o Conservatório de Música de Ourém e Fátima.....	22
<b>Gráfico 20</b> - Percentagem dos alunos por instrumento, na turma de Classe Conjunto Vocal, no Colégio Sagrado Coração de Maria em articulação com o Conservatório de Música de Ourém e Fátima .....	22
<b>Gráfico 21</b> - Tempo de estudo semanal dispensado pelos elementos da turma de Classe Conjunto Vocal, Colégio Sagrado Coração de Maria, em articulação com o Conservatório de Música de Ourém e Fátima.....	23
<b>Gráfico 22</b> – Percentagem por disciplina do tempo de estudo semanal dispensado pelos elementos da turma de Classe Conjunto Vocal, Colégio Sagrado Coração de Maria, em articulação com o Conservatório de Música de Ourém e Fátima .....	23
<b>Gráfico 23</b> – Amostra .....	86

<b>Gráfico 24</b> - Representação do percurso de estudo musical .....	87
<b>Gráfico 25</b> – Gostos musicais .....	88
<b>Gráfico 26</b> – Representação do tempo de estudo individual dedicado às disciplinas do articulado.....	90
<b>Gráfico 27</b> - Resulto da série a).....	94
<b>Gráfico 28</b> – Resultado da série b).....	94
<b>Gráfico 29</b> - Resultado da série c).....	95
<b>Gráfico 30</b> – Comparação de resultados obtidos no reconhecimento de intervalos, séries a), b), e c) .....	95
<b>Gráfico 31</b> – Resultados obtidos na série d) .....	97
<b>Gráfico 32</b> - Resultados obtidos na série e) .....	97
<b>Gráfico 33</b> - Resultados obtidos na série f) .....	97
<b>Gráfico 34</b> - Comparação dos resultados obtidos no reconhecimento de acordes séries d), e) e f).....	98
<b>Gráfico 35</b> – Resultado obtido na série g) .....	99
<b>Gráfico 36</b> – O jogo como estratégia de motivação .....	100
<b>Gráfico 37</b> – Estratégias de reforço positivo .....	101
<b>Gráfico 38</b> – Objetivos de aprendizagem .....	102
<b>Gráfico 39</b> – Estratégias de reforço positivo .....	103

## **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

A – Aluno

AECs – Atividades de Enriquecimento Curricular

CCV – Classe Conjunto Vocal

F – Feminino

Flauta trans. - Flauta Transversal

FM – Formação Musical

Instr. - Instrumento

PV – Prática Vocal

M – Masculino

Obs. - Observação

R/P – Respostas corretas



## Introdução Geral

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música, variante Formação Musical e Classe de Conjunto, desenvolvido no Conservatório de Música de Ourém e Fátima.

Composto por duas partes distintas e complementares, a primeira centra-se no conhecimento do contexto em que foi desenvolvido, e é constituída pela apresentação, descrição, análise e reflexão da Prática de Ensino Supervisionada que decorreu no Conservatório de Música de Ourém e Fátima, sob a supervisão científica do Professor José Filomeno Raimundo da Escola Superior de Artes Aplicadas, e a orientação do Professor Alexandre de Sousa Rodrigues, do Conservatório de Música de Ourém e Fátima. A segunda parte é constituída pela apresentação e pelo desenvolvimento do projeto de investigação intitulado “Estratégias para o desenvolvimento da Percepção Musical Auditiva na Formação Musical”.

Relativamente à primeira parte, a experiência de Prática de Ensino Supervisionada teve como objetivo contribuir para a melhoria do meu desempenho enquanto docente. Através desta vivência foi-me permitida a aquisição de novos conhecimentos no que respeita, essencialmente, a métodos de resolução. Consegui, deste modo, e mais facilmente, perceber o aluno de maneira a poder contribuir de forma mais eficaz para a resolução das suas dificuldades, indo ao encontro das suas necessidades e interesses.

Esta experiência possibilitou, portanto, a realização de uma observação e de um diagnóstico mais conscientes permitindo a elaboração de planificações adaptadas à realidade, e desenvolveu a consciência da necessidade de reflexão e questionamento constantes sobre os alunos e as práticas utilizadas, conduzindo ao recurso de novas estratégias para auxiliar o processo ensino/aprendizagem dos mesmos.

Quanto à segunda parte, o projeto de investigação foi concebido a partir de uma problemática vivenciada no meu percurso profissional, desenvolvido na área do Ensino da Música, mais especificamente na Formação Musical e Classe Conjunto Vocal, a qual me permitiu detetar uma frequente dificuldade, por parte dos alunos, no que respeita à compreensão musical auditiva.





## **Parte I - Prática de Ensino Supervisionado**



## **Capítulo I - Contextualização do estágio Profissional**

### **1. Caracterização do meio socioeconómico e cultural do Concelho de Ourém e Fátima**

Situado no norte do Distrito de Santarém, Ourém é um dos dez concelhos que constituem a Região do Médio Tejo. Segundo dados disponibilizados pelo Município na internet, é composto por treze freguesias, nas quais reside uma população de 45 932 habitantes (Censos 2011), e uma população escolar de cerca de 10 000 estudantes.

Existem duas localidades no município de Ourém com a categoria honorífica de cidade: Ourém e Fátima, localizando-se a uma distância de cerca de 13 km uma da outra.

Ourém foi elevada a cidade em 1991, sendo a sede do município, e é composta por duas freguesias com cerca de 12 994 habitantes.

Fátima passou para cidade em 1997, sendo sede de freguesia, uma subdivisão do concelho de Ourém, com 11 596 habitantes (censos 2011). Esta cidade é conhecida mundialmente devido ao facto de, a 13 de maio de 1917, a Virgem Maria ter aparecido aos pastorinhos. Possui o mais importante santuário católico de Portugal, atraindo anualmente cerca de 4 milhões de peregrinos que estimulam o setor económico fazendo com que seja uma cidade mais desenvolvida. A nível eclesiástico a cidade é, simultaneamente, sede de diocese com a cidade de Leiria.

No Concelho dominam as atividades dos setores secundário e terciário.

A nível de ensino e formação, no ensino público existem 3 Agrupamentos de Escolas. O ensino pré-escolar e de 1º ciclo foi recentemente reestruturado, através da construção de oito novos centros escolares.

No ensino privado existem 4 escolas de ensino pré-escolar e 1 de primeiro ciclo, 3 escolas do ensino particular e cooperativo com 2º e 3º ciclos e ensino secundário. Há ainda uma escola profissional, com sede em Ourém e um pólo em Fátima, e 3 estabelecimentos que se dedicam à educação especial.

#### **1.1. Descrição e caracterização da Instituição de acolhimento**

O Conservatório de Música de Ourém e Fátima – Associação é uma associação cultural sem fins lucrativos, entidade titular das escolas de Música designadas por Conservatório de Música de Ourém e Conservatório de Música de Fátima. Esta instituição possui dois pólos: a sede em Ourém, sita na Avenida D. Nuno Álvares Pereira, nº 11, 2490-483 Ourém, no 1º andar do edifício, e constituído por uma secretaria, uma biblioteca, um gabinete de direção, uma secretaria, uma sala do aluno,

três casas de banho para senhoras, senhores e deficientes, cinco salas preparadas para lecionar aulas individuais com instrumento, uma sala para Formação Musical e disciplinas de Formação Científica e, ainda, um espaço multiusos facilmente convertível, consoante a necessidade, em pequeno auditório, sala de ensaios de orquestras ou três salas separadas; o pólo de Fátima, situado na Avenida Beato Nuno, nº 208, 2495-401 Fátima, é um espaço cedido pela autarquia local, nas instalações do Antigo Seminário dos Monfortinos. Este espaço físico sofreu várias ampliações para responder às necessidades da escola, sendo constituído, presentemente, por três andares: rés do chão, primeiro andar e segundo andar. Comporta trinta e cinco salas preparadas e apetrechadas para as atividades desenvolvidas, das quais: quatro salas de grande dimensão preparadas para turmas (Formação Musical, História da Música, Análise e Técnicas de Composição), duas salas para dança, um atelier de pintura, duas salas de musicoterapia - uma para terapia em grupo outra para terapia individual - duas salas para percussão, uma sala de orquestra Orff, sendo as restantes destinadas para aulas individuais de instrumento. Possui também uma biblioteca, uma sala de reuniões, um gabinete de direção, uma secretaria, um pequeno refeitório, duas salas de arquivo, quatro zonas de casas de banho, sala do aluno e um espaço exterior. Esta escola dispõe ainda de um grande auditório e um pequeno auditório onde são realizadas audições e concertos.

Obteve autorização definitiva de funcionamento pelo Ministério da Educação em 03 de maio de 2011, com paralelismo pedagógico e alvará de utilização.

<sup>1</sup>A Instituição integra o Curso de Iniciação Musical, o Curso Básico de Música 2º e 3º Ciclo em regime articulado e supletivo e o Curso Secundário de Música em regime articulado e supletivo. O Curso de Iniciação Musical é destinado a alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, com duração de 4 anos. O Curso Básico de Música - 2º e 3º Ciclo em regime articulado e supletivo - destina-se a alunos a partir do 5º ano de escolaridade, que demonstrem aptidão musical e vontade de beneficiar do Ensino Artístico Especializado da Música. Na integração no Regime Articulado, a frequência das aulas de música é gratuita e, pela articulação com a escola do ensino regular, os alunos assistem às aulas de componente coletiva na própria escola, facilitando, deste modo, a organização dos horários e diminuindo deslocações dos alunos, sendo ministradas no Conservatório somente as aulas de instrumento, prática vocal e classes conjunto instrumentais.

Assim sendo, esta instituição celebrou protocolo de colaboração com várias instituições de ensino regular existentes no meio envolvente para a implementação do ensino articulado na área da música, detendo 27 turmas de 2º e 3º ciclo a frequentar o ensino articulado, espalhadas pelas seguintes instituições de ensino público e privado:

Centro de Estudos de Fátima

---

<sup>1</sup> Fonte: Projeto Educativo da Escola- Conservatório de Música de Ourém e Fátima 2013/2014

Colégio de São Miguel

Colégio do Sagrado Coração de Maria

Escola Básica 2, 3 Cónego Dr. Manuel Lopes Perdigão de Caxarias

Escola Básica 2, 3 da Freixianda

Escola Básica 2, 3 Dr. Manuel Oliveira Perpétua, Porto de Mós

Escola Básica 2, 3 e Secundária Dona Maria II, de Vila Nova da Barquinha

Escola Básica do 2 e 3 ciclos de D. Afonso, IV Conde de Ourém

Escola Básica e Integrada de Santa Catarina da Serra

Escola Básica e Secundária de Ourém

De realçar que, oportunamente, se fará uma breve caracterização do agrupamento Escola Básica do 2º e 3º ciclos de D. Afonso, IV Conde de Ourém bem como do Colégio Sagrado Coração de Maria, visto a Prática de Ensino Supervisionada ter sido realizada nas instalações destas duas instituições e com turmas provenientes das mesmas.

## 1.2. População escolar da instituição

O presente estágio e respetivo projeto foram desenvolvidos em turmas do ensino articulado, um núcleo muito significativo para a instituição, mostrando-se fundamental descrever o seu contexto, a sua relevância e dinâmica nesta instituição.

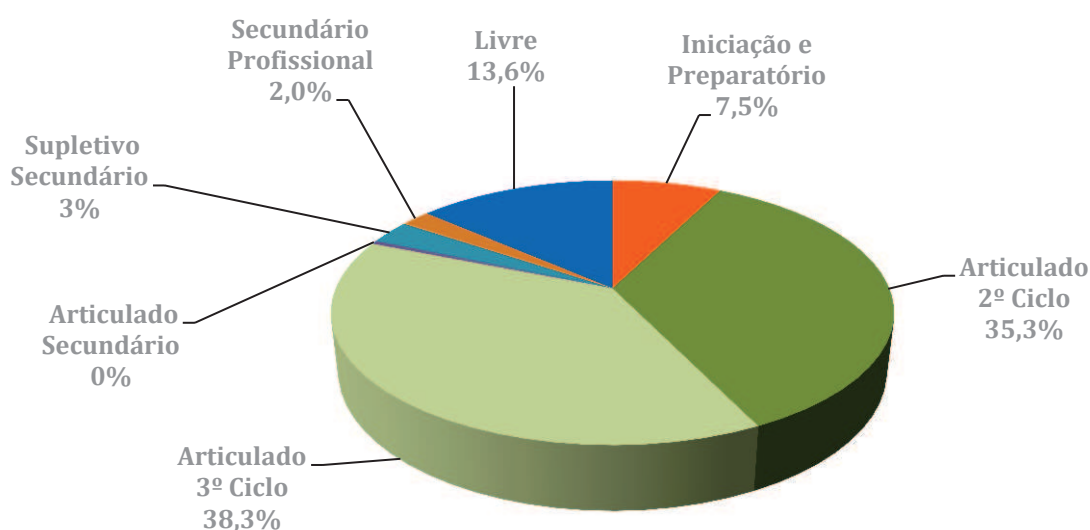
A população escolar afeta ao projeto do Conservatório de Música de Ourém e Fátima atinge, presentemente, os 788 alunos internos distribuídos pelas diferentes classes, desde o nível de iniciação ao nível secundário.

**Tabela 1** - Distribuição de alunos pelas ofertas formativas oferecidas pelo Conservatório de Música de Ourém e Fátima

Ofertas Formativas	Iniciação e preparatório	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário Articulado	Secundário Supletivo	Secundário Profissional	Livre
<b>Nº alunos</b>	59	278	302	3	23	16	107
<b>Percentagem</b>	7,5%	35,3%	38,3%	0,4%	3%	2,0%	13,6%

Estes alunos encontram-se distribuídos da seguinte forma pelas várias ofertas formativas disponibilizadas na escola: iniciação e preparatório com 59 alunos (7,5%), 47 deles a frequentar um instrumento; articulado, 2º e 3º ciclos, com 580 alunos (73,6 %); secundário com 26 alunos, 23 a frequentar o supletivo e 3 o articulado (3%); 16 alunos frequentam o Curso Profissional (2%) e, por fim, 107 que se encontram a frequentar a instituição em regime livre (13,6%).

### Distribuição dos alunos pelas ofertas formativas

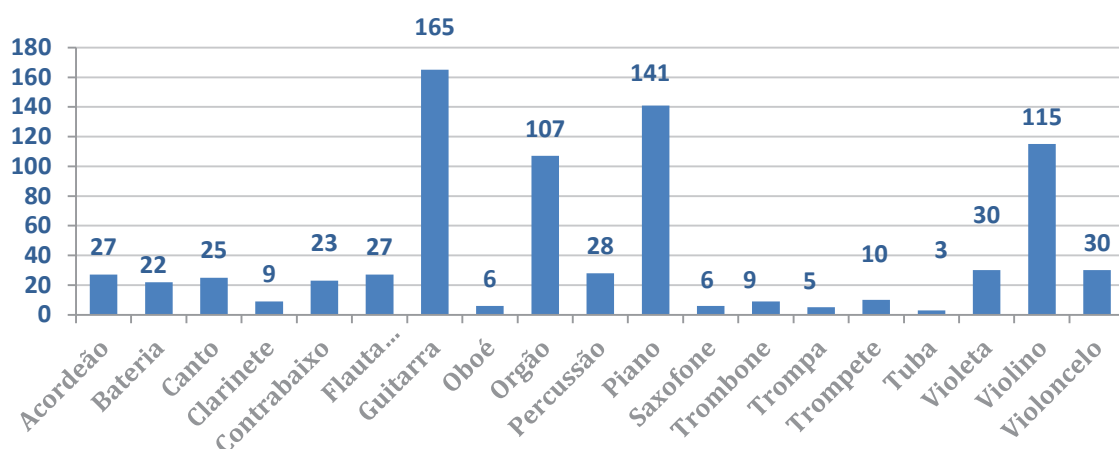


**Gráfico 1** - Dados estatísticos referentes à distribuição dos alunos pelas ofertas educativas.

Pode observar-se, através do gráfico 1, que nos primeiros cinco anos do ensino básico existem apenas alunos no ensino articulado. A partir do 6º grau, ou seja, no ensino secundário, a situação inverte-se, existindo vários alunos no ensino supletivo e apenas 3 no ensino articulado. Outro aspeto que se pode constatar é que, na passagem do 3º ciclo para o secundário, diminui o número de alunos no ensino articulado.

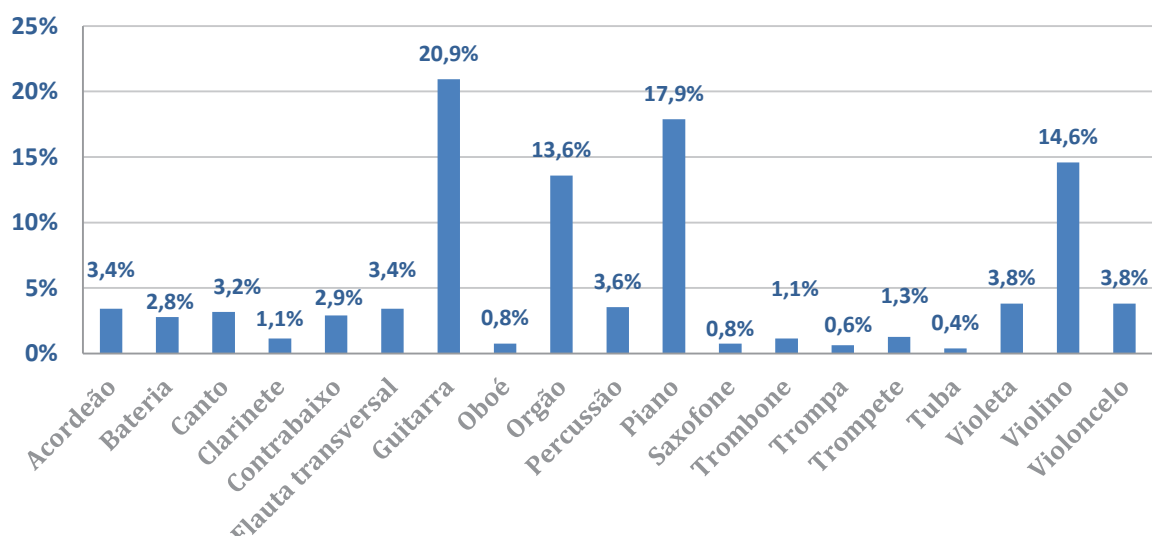
De salientar que estes alunos estão distribuídos pelos vários instrumentos lecionados.

### Distribuição de alunos por instrumento



**Gráfico 2** - Distribuição de alunos por instrumento de estudo no Conservatório de Música de Ourém e Fátima

### Percentagem de alunos por instrumento

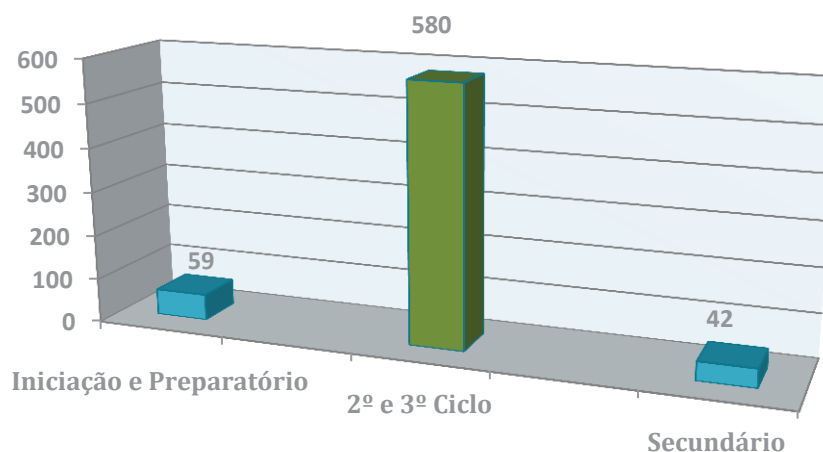


**Gráfico 3** - Distribuição de alunos por instrumento de estudo no Conservatório de Música de Ourém e Fátima

Através da análise destes gráficos pode observar-se que a escolha do instrumento recaiu maioritariamente na guitarra (20,9%), seguida do piano (17,9%), do violino (14,6%) e depois do órgão (13,6%); já os alunos a estudar instrumentos de sopro são em número reduzido.

Nos níveis oficiais, a maioria (73,6%) dos alunos frequenta o regime articulado, estando concentrados maioritariamente nos 2º e 3º Ciclos.

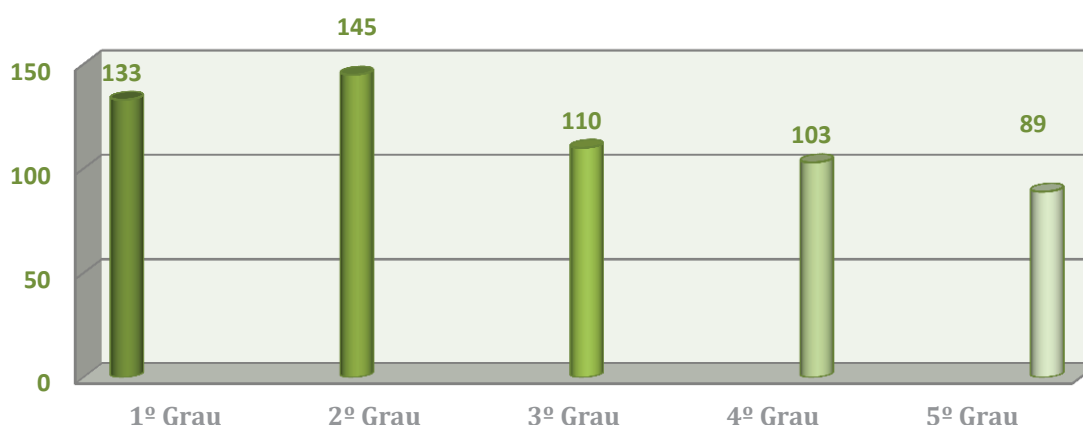
### Distribuição dos alunos por níveis de ensino oficial



**Gráfico 4** - Dados estatísticos referentes à distribuição dos alunos do oficial por níveis de ensino no Conservatório de Música de Ourém e Fátima

O tipo de oferta educativa disponibilizada à comunidade escolar explica o elevado número de alunos pertencente ao regime articulado, nos níveis de 2º e 3º ciclo do ensino básico, 580 alunos, visto ser de frequência gratuita, financiada por fundos europeus e em articulação com as escolas do ensino regular, na data em que decorreu o estágio.

### Distribuição dos alunos de 2º e 3º Ciclo por Graus



**Gráfico 5** - Distribuição dos alunos do Ensino Articulado por Graus de frequência

Através da análise do gráfico 5, pode observar-se que a maior percentagem de alunos a frequentar o ensino articulado está concentrada no 2º Grau com 25%, seguido do 1º Grau com 22,9%, 3º Grau com 19%, 4º grau com 17,9% e por último o 5º Grau com 15,3%.



### 1.3. Descrição e caracterização das instituições e turmas onde decorreu o Prática de Ensino Supervisionada.

#### 1.3.1. Escola E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém

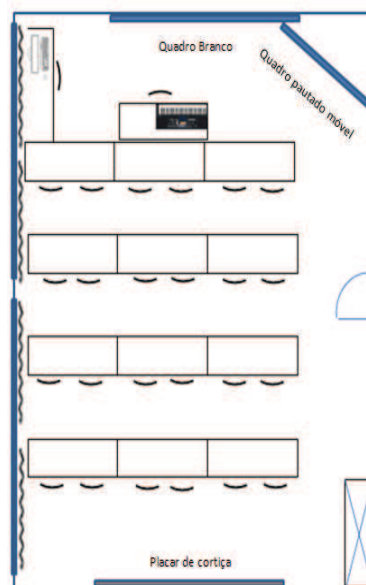
As aulas de Formação Musical da turma de 3º Grau decorreram nas instalações da Escola E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém, escola com a qual o Conservatório mantém um Protocolo de Colaboração para o ensino articulado, sede do agrupamento de Escolas Conde de Ourém, situada em Ourém, Rua Comandante Joaquim da Silva, Apartado 20, 2490-529 Ourém.

Este agrupamento é formado por um conjunto de escolas de pré-escolar, 1º ciclo, 2º e 3º ciclos, tendo ainda cursos de Educação e Formação na área de Operador de Informática, Marceneiro, Agricultor e Acompanhante de Crianças.

A sede do agrupamento é composta por quatro blocos, A, B, C e D e um pavilhão desportivo sendo que as aulas de estágio decorreram no bloco A. No rés do chão deste bloco funcionam os serviços escolares: a secretaria, a reprografia, o conselho executivo e a enfermaria. Dispõe ainda de sala de professores e sala de receção aos encarregados de educação. No 1º piso, onde decorreram as aulas, existem 6 salas de aula - duas de pequena dimensão e quatro de grande dimensão - e um pequeno auditório.

#### Recursos da sala de aula

Fazem parte da arquitetura da sala: uma porta de saída, duas janelas para o exterior e duas janelas altas para o interior. A sala de aula é ampla, com luz natural proporcionada pelas janelas existentes numa das paredes, possuindo também uma boa iluminação artificial. As janelas possuem estores exteriores e cortinas de pano interiores para controle da luz solar. Está apetrechada de doze mesas e vinte e seis cadeiras, expostas em quatro filas de quatro mesas cada; uma secretária para o professor; um computador fixo; um armário de duas portas metálico; um placar de fixação e um quadro fixo para escrita com caneta de feltro. Dispõe ainda de dois radiadores ligados ao aquecimento central para o aquecimento no inverno. A sala de aula não é própria para as aulas de Formação Musical tendo sido, no entanto, adaptada nesse sentido. Foi colocado, para tal, um teclado e um quadro móvel pautado para escrita com giz.



**Figura 1-** Disposição da sala de aula da turma de Formação Musical na escola E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém

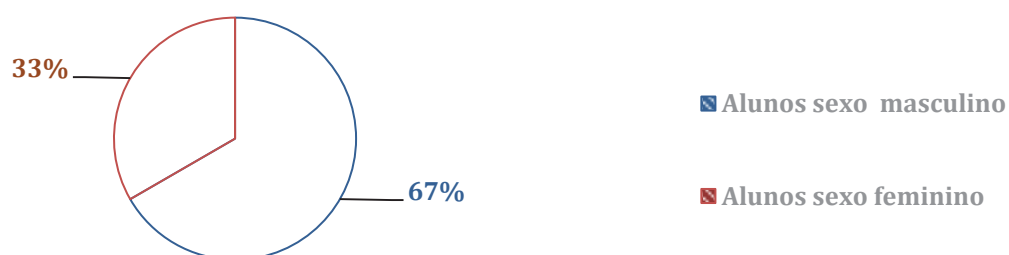
### 1.3.2. Caracterização da turma de Formação Musical

Os dados pessoais dos alunos são importantes na medida em que os caracterizam como indivíduos únicos. Deste modo, torna-se fundamental conhecer os mais relevantes, sobretudo do ponto de vista da aprendizagem, de forma a compreender melhor cada um dos alunos e a turma em geral.

Assim sendo pareceu pertinente ter conhecimento do percurso escolar de cada um na área musical, do currículo frequentado, dos hábitos de estudo, das disciplinas preferidas ou mais depreciadas e do tipo de acompanhamento familiar. Os dados expostos relativos às turmas de estágio foram recolhidos nas primeiras aulas, através de um questionário escrito.

Trata-se de uma turma de Formação Musical de 3º Grau, 7º ano de escolaridade, constituída por 6 alunos - 4 do sexo masculino e 2 do sexo feminino - com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos, todos de nacionalidade portuguesa.

#### Rapazes versus raparigas

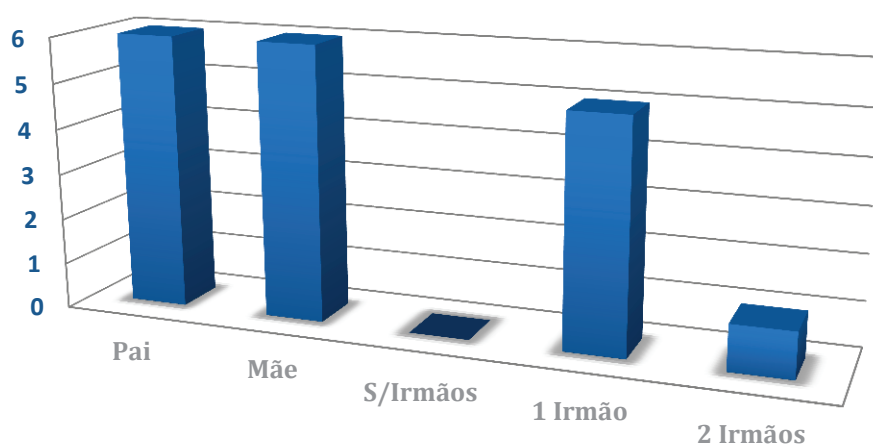


**Gráfico 6** - Rapazes versus raparigas, da turma Formação Musical, escola E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém em articulação com Conservatório de Música de Ourém e Fátima

**Tabela 2** - Dados dos alunos da turma de estágio na disciplina de Formação Musical, E.B. 2,3 D. Afonso. IV Conde de Ourém em articulação com o Conservatório de Música de Ourém e Fátima

Dados pessoais mais relevantes dos alunos						
Aluno	Idade	Sexo	Encarregado Educação	Irmãos	Escolaridade Pai	Parental Mãe
Aluno 1	13	M	Mãe	1	9º Ano	12º Ano
Aluno 2	12	M	Mãe	1	6º Ano	12º Ano
Aluno 3	13	F	Mãe	1	6º Ano	9º Ano
Aluno 4	13	M	Mãe	1	6º Ano	Bacharelato
Aluno 5	12	F	Mãe	2	4º Ano	9º Ano
Aluno 6	12	M	Mãe	1	6º Ano	Bacharelato

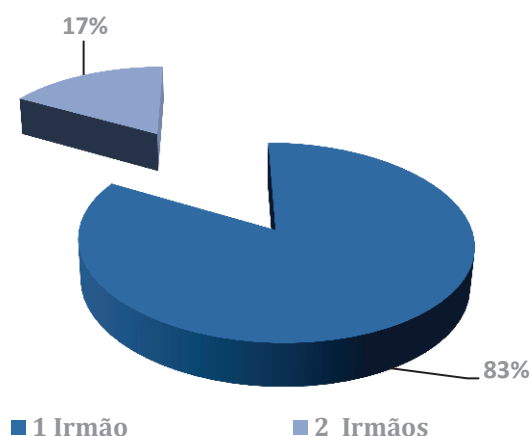
### Situação Familiar



**Gráfico 7**-Situação Familiar, dos alunos da turma de Formação Musical, Escola E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém em articulação com Conservatório de Música de Ourém e Fátima

Quanto à situação familiar, todos os alunos vivem com ambos os progenitores, cinco têm um irmão (83%) e um tem dois irmãos (17%).

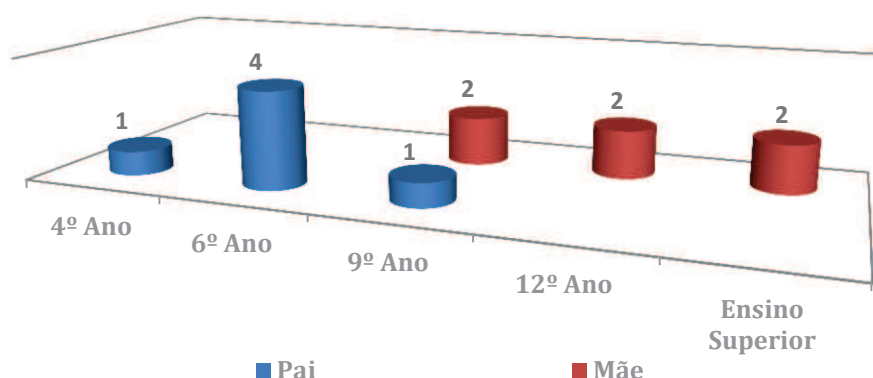
### Percentagem de irmãos



**Gráfico 8** - Percentagem de irmãos dos alunos da turma de Formação Musical, Escola E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém em articulação com Conservatório de Música de Ourém e Fátima

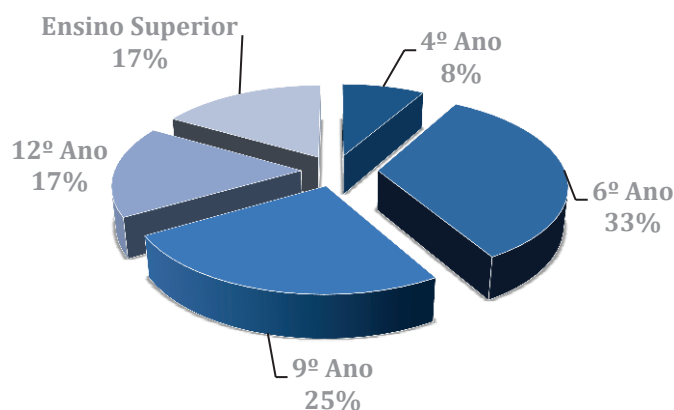
Em todos os casos o encarregado de educação é representado pela Mãe.

### Escolaridade dos progenitores



**Gráfico 9** - Nível de escolaridade dos progenitores da turma de Formação Musical, E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém em articulação com Conservatório de Música de Ourém e Fátima

### Percentagem do nível de escolaridade parental



**Gráfico 10** - Percentagem do nível de escolaridade dos progenitores da turma de Formação Musical, E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém em articulação com Conservatório de Música de Ourém e Fátima

Quanto a instrução escolar dos pais pode observar-se através do gráfico 9: são as mães que detêm a escolaridade mais elevada, sendo que, no entanto, apenas duas frequentaram o ensino superior (17%).

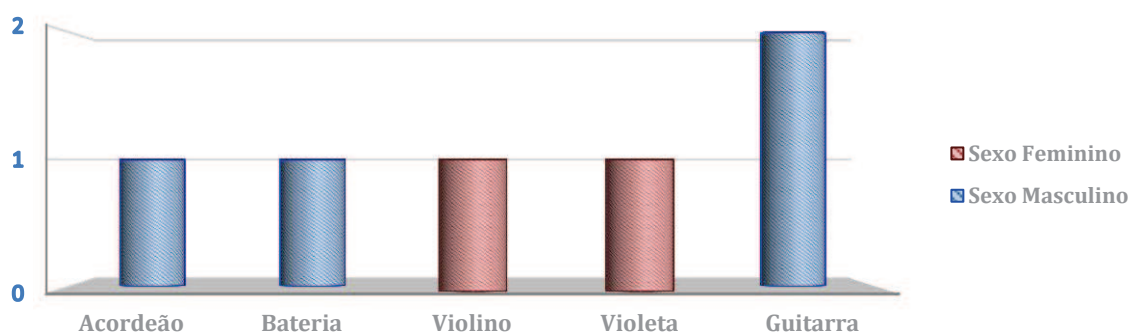
Relativamente à assistência a audições e concertos, a maioria (83,3%) dos alunos refere que os pais assistem muitas vezes, apenas um (16,7%) refere algumas vezes. No que respeita ao acompanhamento ao estudo prestado pelos pais, três alunos indicaram que estudam sozinhos (50%), um deles que às vezes tem acompanhamento da mãe (16,7%) e dois que têm acompanhamento de ambos (33,3%).

**Tabela 3** - Dados dos alunos da turma de estágio na disciplina de Formação Musical, E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém em articulação com Conservatório de Música de Ourém e Fátima

Percurso formativo dos alunos na área da música					
Aluno	Iniciação	AECS 1º Ciclo	2º e 3º Ciclo - Atual	Instr. Estudo	Naípe Vocal
Aluno 1	Não	Sim	Articulado	Bateria	Contralto
Aluno 2	Não	Sim	Articulado	Acordeão	Tenor
Aluno 3	Não	Não	Articulado	Violeta	Soprano
Aluno 4	2 Anos	Sim	Articulado	Guitarra	Contralto
Aluno 5	2 Anos	Sim	Articulado	Violino	Soprano
Aluno 6	Não	Sim	Articulado	Guitarra	Tenor

Quanto ao percurso dos alunos nos estudos musicais, cinco (83,3%) tiveram o primeiro contacto com as aulas de música no ensino regular, nas atividades extracurriculares, sendo que apenas dois (33,3%) deles frequentaram, ainda, as aulas de preparatório no Conservatório de Música de Ourém e Fátima, ambos durante dois anos.

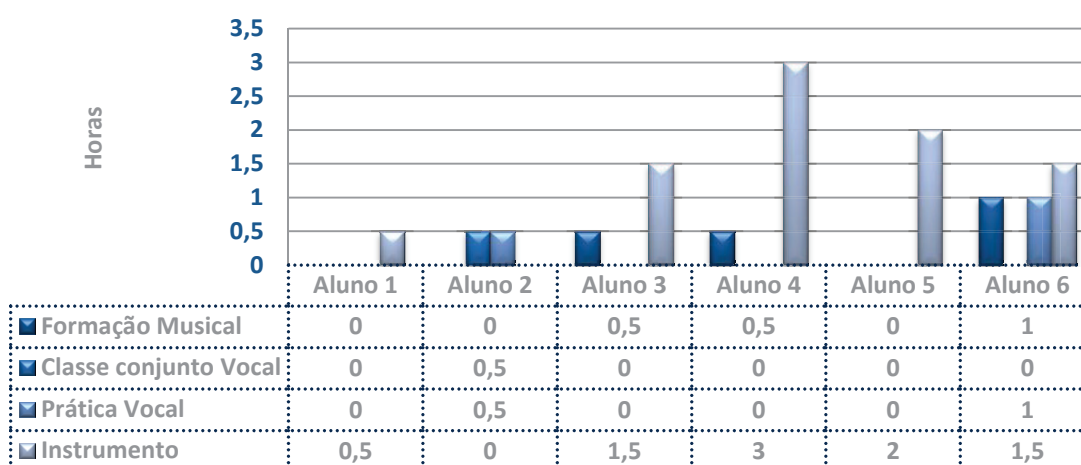
### Instrumento de estudo



**Gráfico 11** - Instrumentos praticados na turma de Formação Musical, E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém em articulação com Conservatório de Música de Ourém e Fátima

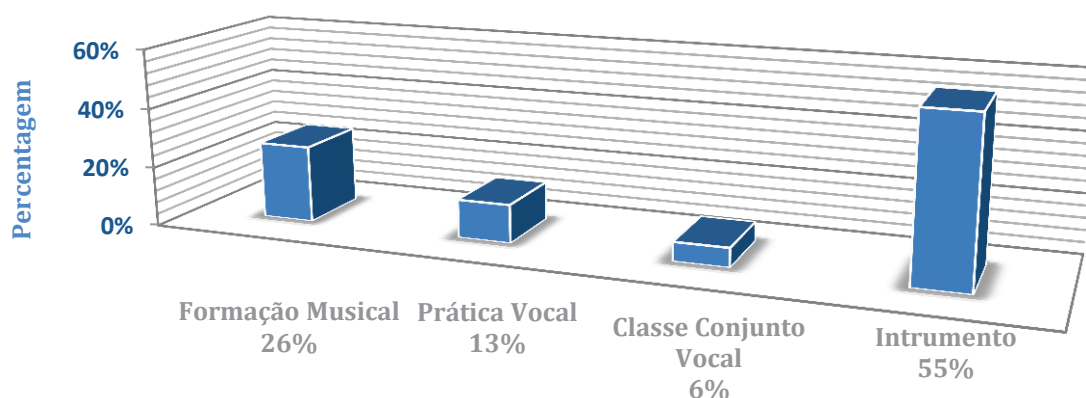
Os instrumentos de estudo escolhidos são variados: Violino, Violeta, Acordeão, Bateria e dois Guitarra.

### Tempo de estudo individual semanal dispensado às disciplinas de articulado



**Gráfico 12** - Tempo de estudo semanal dispensado pelos elementos da turma de Formação Musical, E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém em articulação com Conservatório de Música de Ourém e Fátima

### Percentagem total do tempo de estudo semanal por disciplina



**Gráfico 13** - Percentagem por disciplina do tempo de estudo semanal dispensado pelos elementos da turma de Formação Musical, E.B. 2,3 D. Afonso, IV Conde de Ourém em articulação com Conservatório de Música de Ourém e Fátima

Segundo a informação fornecida pelos alunos, no que respeita ao tempo de estudo dispensado para as disciplinas do currículo da música, podemos observar que os mesmos o dedicam preferencialmente ao estudo do instrumento, 8 horas e 30 minutos, ficando a disciplina de formação musical para segundo plano, 2 horas, seguida da classe conjunto vocal, 1 hora e 30 minutos, e apenas um estuda para a disciplina de classe conjunto vocal, 30 minutos. De salientar que dois dos alunos dizem que praticamente não dispensam tempo nenhum ao estudo das disciplinas do ensino articulado.

## 1.4. Colégio do Sagrado Coração de Maria

As aulas da turma de classe conjunto vocal decorreram nas instalações do Colégio Sagrado Coração de Maria, instituição de ensino privado com Protocolo de Colaboração do ensino articulado com o Conservatório de Música de Ourém e Fátima.

Pertence ao agrupamento de Escolas Joaquim Inácio da Cruz Sobral, Sobral do Monte Agraço e situa-se na Rua Jacinta Marto, 40, 2495-450 Cova da Iria.

Como o nome sugere, trata-se de um colégio religioso, criado a 29 de abril de 1951. Começou por ser um internato de raparigas, passando posteriormente ao ensino externo e misto e, em 1975, tornou-se uma escola com contrato de associação com o estado, resultado da ausência de escolas públicas na localidade.

O Colégio detinha, no ano letivo 2013/2014, nos níveis de ensino de 2º e 3º Ciclo seis turmas de 2º Ciclo e doze de 3º Ciclo.

Presentemente, este colégio dispõe de sessenta salas apetrechadas para as várias disciplinas lecionadas. Dispõe também de um pavilhão, situado atrás do edifício principal, local onde foram ministradas as aulas.

### Espaço Físico

A sala de aula, designada sala de teatro, está situada no primeiro andar de um pavilhão secundário, onde estão instalados os ginásios, encontrando-se, portanto, isolada das salas de aula onde são ministradas as disciplinas de carácter teórico.

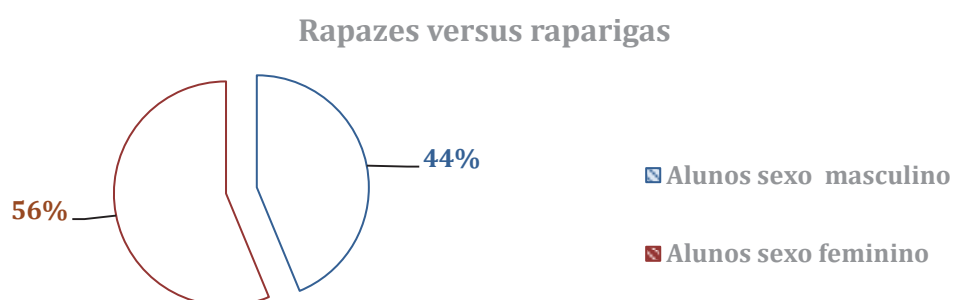
Fazem parte da arquitetura da sala uma porta de saída e duas janelas para o exterior. A sala de aula é ampla, com alguma luz natural proporcionada pelas janelas existentes, possuindo também uma boa iluminação artificial. Está equipada com vinte e oito cadeiras; um quadro de giz; uma secretária para o professor; quatro painéis espelhados e um armário de oito portas. A sala dispõe, ainda, de um aquecedor elétrico para o aquecimento no inverno. Esta sala adapta-se perfeitamente à leção de classe conjunto vocal sendo necessário, apenas, transportar um teclado móvel para o efeito.



**Figura 2** - Disposição da sala de Classe Conjunto Vocal na escola Colégio Sagrado Coração de Maria.

### 1.4.1. Caracterização da Turma de Classe Conjunto Vocal

A turma de estágio da disciplina de classe de conjunto vocal é uma turma de 2º Grau, 6º ano de escolaridade, constituída por 16 alunos, 7 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com a idade de 11 anos. Os alunos são todos de nacionalidade portuguesa.



**Gráfico 14 - Rapazes versus raparigas, da turma Classe Conjunto Vocal, do Colégio Sagrado Coração de Maria em articulação com o Conservatório de Música de Ourém e Fátima**

**Tabela 4 - Dados dos alunos da turma de estágio na disciplina de Classe Conjunto Vocal do Colégio Sagrado Coração de Maria em articulação com o Conservatório de Música de Ourém e Fátima**

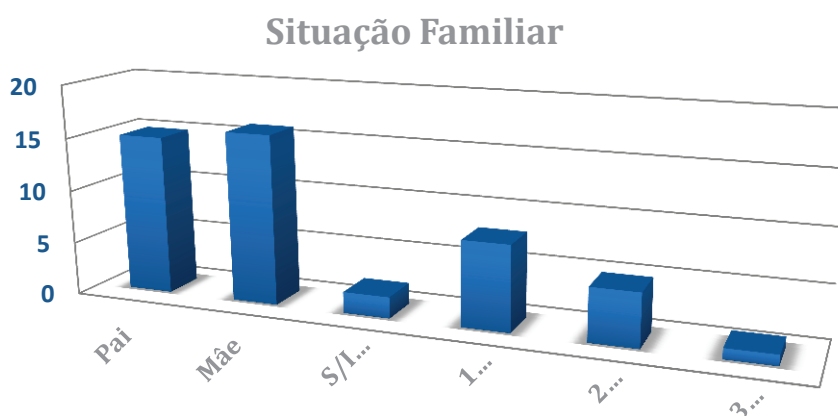
Dados pessoais mais relevantes						
Aluno	Idade	Sexo	Encarregad o Educação	Irmãos	Escolaridade	
					Pai	Mãe
Aluno 1	11	F	Mãe	2	4º Ano	E. Superior
Aluno 2	11	F	Mãe	1	4º Ano	4º Ano
Aluno 3	11	F	Mãe	3	9º Ano	E. Superior
Aluno 4	11	F	Pai	1	12º Ano	9º Ano
Aluno 5	11	M	Mãe	2	12º Ano	E. Superior
Aluno 6	11	M	Mãe	1	9º Ano	9º Ano
Aluno 7	11	F	Mãe	1	12º Ano	11º Ano
Aluno 8	11	F	Mãe	2	12º Ano	11º Ano
Aluno 9	11	M	Mãe	1	9º Ano	E. Superior
Aluno 10	11	F	Mãe	1	12º Ano	E. Superior
Aluno 11	11	F	Mãe	0	12º Ano	E. Superior
Aluno 12	11	M	Mãe	2	12º Ano	12º Ano
Aluno 13	11	M	Mãe	1	9º Ano	12º Ano
Aluno 14	11	M	Mãe/ Pai	1	12º Ano	12º Ano
Aluno 15	11	F	Mãe	2	6º Ano	6º Ano



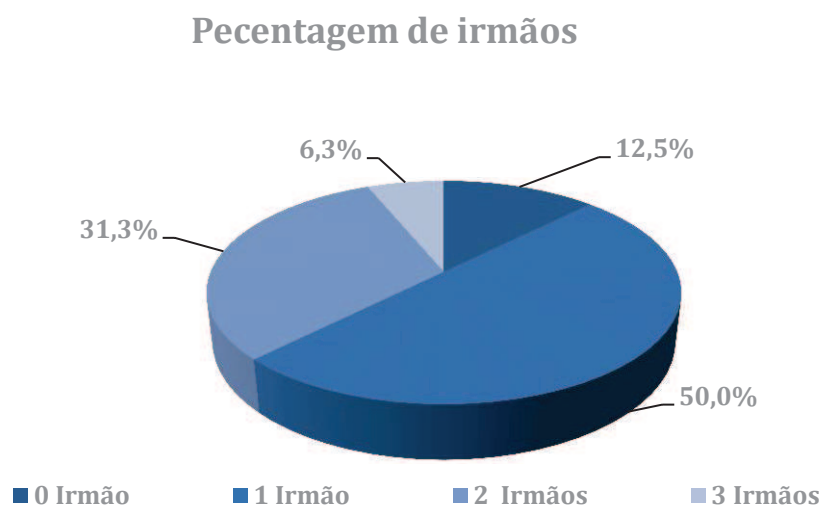
<b>Aluno 16</b>	11	M	Mãe/ Pai	0	12º Ano	E. Superior
-----------------	----	---	----------	---	---------	-------------

Pode observar-se pela tabela que no início do estágio, momento em que foram recolhidos os dados, todos os elementos tinham 11 anos de idade.

O encarregado de educação é representado pela Mãe na grande maioria, apenas dois alunos apontaram ambos.



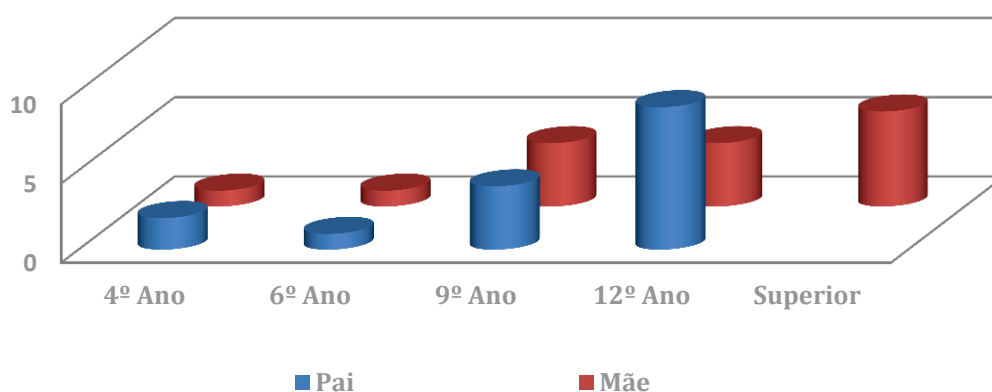
**Gráfico 15** - Situação Familiar dos alunos da turma Classe Conjunto Vocal do Colégio Sagrado Coração de Maria em articulação com o Conservatório de Música de Ourém e Fátima



**Gráfico 16** - Percentagem de irmãos dos alunos da turma Classe Conjunto Vocal do Colégio Sagrado Coração de Maria em articulação com o Conservatório de Música de Ourém e Fátima

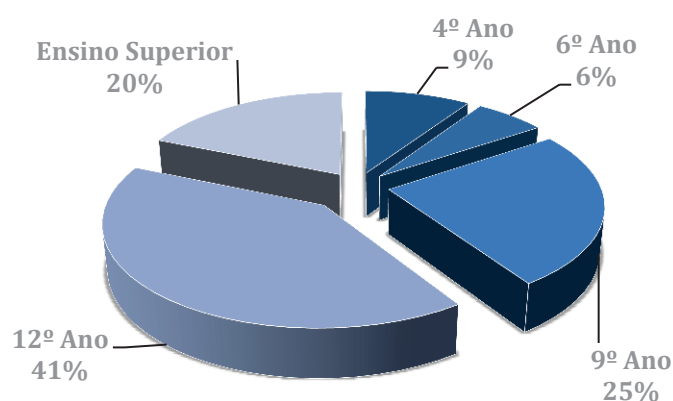
Quanto à situação familiar, um (6,3%) dos alunos vive apenas com a mãe, sendo que restantes (93,7%) vivem com ambos os progenitores. A maioria tem apenas 1 irmão (50%), cinco têm dois irmãos e um tem três irmãos.

### Escolaridade dos progenitores



**Gráfico 18** - Nível de escolaridade dos progenitores da turma de Classe Conjunto Vocal do Colégio Sagrado Coração de Maria em articulação com Conservatório de Música de Ourém e Fátima

### Percentagem do nível de escolaridade



**Gráfico 17** - Percentagem do nível de escolaridade dos progenitores da turma de Classe Conjunto Vocal do Colégio Sagrado Coração de Maria em articulação com Conservatório de Música de Ourém e Fátima

Relativamente à instrução escolar de ambos, pode observar-se, através dos gráficos 17 e 18, que são as mães que detêm um título de nível superior (20%), sendo que a maioria dos pais terminaram o 12º ano (41%).

Quanto à assistência a audições e concertos, a maior parte (81,3%) dos alunos refere que os pais assistem muitas vezes, apenas três (18,8) referem algumas vezes.

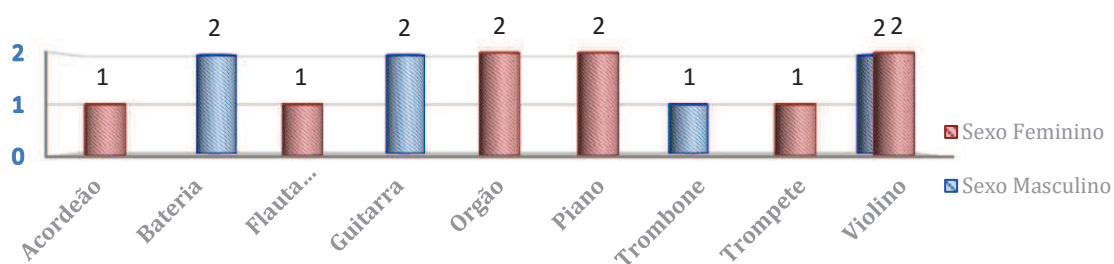
No acompanhamento prestado pelos pais no estudo e consequente progresso dos filhos, onze alunos (68,8%) indicaram que estudam sozinhos, quatro deles (25%) que às vezes têm o acompanhamento da mãe e um (6,3%) tem acompanhamento semanal de uma explicadora.

**Tabela 5 - Dados dos alunos da turma de estágio da disciplina de Classe Conjunto Vocal do Colégio Sagrado Coração de Maria em articulação com o Conservatório de Música de Ourém e Fátima**

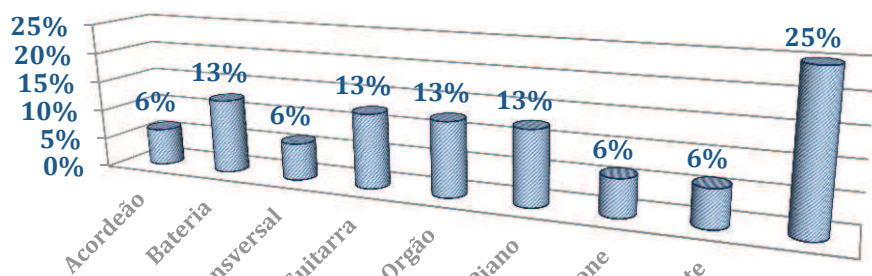
Percurso formativo dos alunos na área da música					
Aluno	Iniciação	AECS 1º Ciclo	Regime Frequência	Instr. estudo	Naipe Vocal
Aluno 1	2 Anos	Sim	Articulado	Acordeão	Soprano
Aluno 2	Não	Sim	Articulado	Violino	Soprano
Aluno 3	Não	Sim	Articulado	Órgão	Soprano
Aluno 4	4 Anos	Sim	Articulado	Piano	Soprano
Aluno 5	Não	Sim	Articulado	Violino	Contralto
Aluno 6	Não	Sim	Articulado	Guitarra	Soprano
Aluno 7	Não	Sim	Articulado	Violino	Soprano
Aluno 8	Não	Sim	Articulado	Órgão	Contralto
Aluno 9	Não	Sim	Articulado	Trombone	Contralto
Aluno 10	Não	Sim	Articulado	Trompete	Contralto
Aluno 11	Não	Sim	Articulado	Flauta Trans.	Contralto
Aluno 12	Não	Sim	Articulado	Bateria	Contralto
Aluno 13	Não	Sim	Articulado	Violino	Contralto
Aluno 14	Não	Sim	Articulado	Bateria	Contralto
Aluno 15	Não	Sim	Articulado	Piano	Contralto
Aluno 16	Não	Sim	Articulado	Guitarra	Contralto

Quanto ao percurso nos estudos musicais, todos tiveram o primeiro contacto com as aulas de música no ensino regular, através das atividades extracurriculares, sendo que apenas dois deles (12,5%) frequentaram também as aulas de preparatório no Conservatório de Música de Ourém e Fátima, um durante dois anos o outro quatro anos.

### Instrumento de estudo



### Percentagem de alunos por instrumentos



**Gráfico 19** - Instrumentos praticados na turma de Classe Conjunto Vocal, no Colégio Sagrado Coração de Maria em articulação com o Conservatório de Música de Ourém e Fátima

**Gráfico 20** - Percentagem dos alunos por instrumento, na turma de Classe Conjunto Vocal, no Colégio Sagrado Coração de Maria em articulação com o Conservatório de Música de Ourém e Fátima

Relativamente ao instrumento de estudo, pode observar-se que o violino é que detém o maior número de alunos (25%), estando distribuído de forma equivalente por sexos: dois do sexo masculino e dois do sexo feminino. Seguidamente com dois alunos (13%) encontra-se a bateria, a guitarra, o piano e o órgão. Por fim com um aluno (6%) encontra-se o acordeão, a flauta, o trombone e o trompete

Pode observar-se que os instrumentos de sopro são em menor número (18%), eventualmente por se tratar de uma oferta mais recente no Conservatório tendo, portanto, menor divulgação. No entanto, esta classe tem vindo a crescer significativamente nos últimos anos.

### Tempo de estudo semanal dispensado às disciplinas de articulado

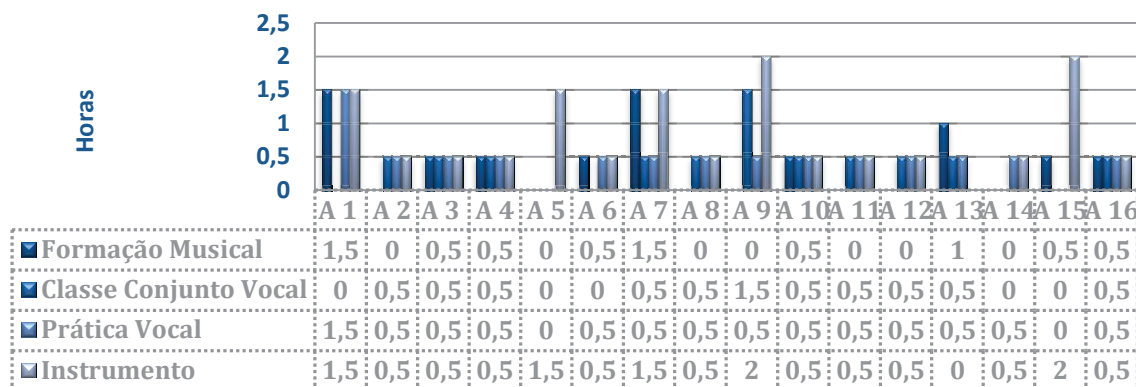


Gráfico 21 - Tempo de estudo semanal dispensado pelos elementos da turma de Classe Conjunto Vocal, Colégio Sagrado Coração de Maria, em articulação com o Conservatório de Música de Ourém e Fátima

### Percentagem de tempo de estudo semanal por disciplina

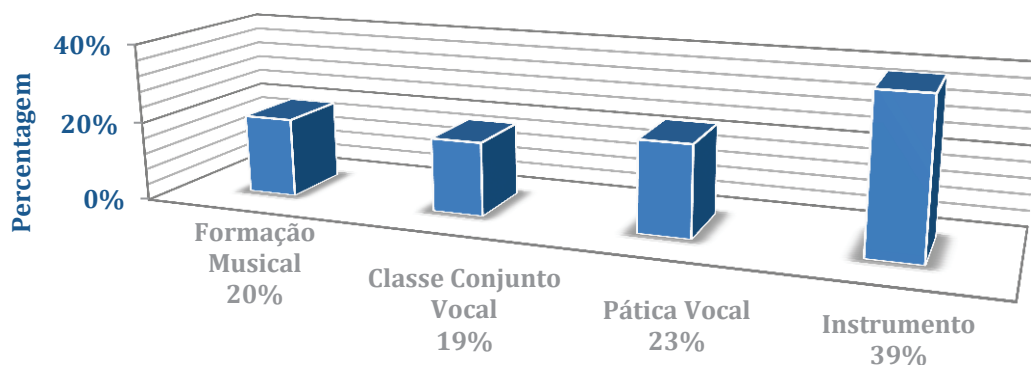


Gráfico 22 - Percentagem por disciplina do tempo de estudo semanal dispensado pelos elementos da turma de Classe Conjunto Vocal, Colégio Sagrado Coração de Maria, em articulação com o Conservatório de Música de Ourém e Fátima

Segundo os dados fornecidos pelos alunos, no que respeita ao tempo de estudo dispensado para as disciplinas do currículo da Música, podemos observar que o estudo está mais direcionado para a disciplina de instrumento. No entanto, e uma vez que as respostas foram bastante equiparadas em determinados alunos, podemos ser levados a pensar que estes dados não correspondem, na sua totalidade, à realidade.

Esta turma era composta por vozes brancas, dividida em dois naipes: soprano – 6 alunos e contralto – 10 alunos. Um dos alunos não podia cantar por lhe terem sido

diagnosticados nódulos nas cordas vocais e outro aluno, como iniciou a mudança de voz, demonstrou grandes dificuldades em afinar.

## Capítulo II - Prática Supervisionada

### 2. A evolução do estágio

A prática de ensino supervisionada teve início no dia 23 de outubro de 2013 e foi supervisionada e coorientada/cooperada por dois professores, um da Escola Superior de Artes Aplicadas e outro do Conservatório de Música de Ourém e Fátima. Além destes, também tiveram um papel significativo neste trajeto os dois professores titulares das turmas de estágio, que acompanharam todo o percurso de estágio.

O estágio da prática de ensino supervisionada tem como objetivo a preparação do aluno estagiário para a docência, através da aquisição de determinadas competências, de forma a dotar o aluno dos requisitos necessários para um melhor desempenho das suas funções. Ao proporcionar a sua vivência na prática, concede oportunidades de intervenção de planeamento, de gestão, de organização, de intervenção pedagógica, de relacionamento interpessoal no contexto escolar, de pesquisa, de planificação e de reflexão sobre as suas práticas no contexto do ensino da música.

Partindo inicialmente da perspetiva de envolvimento geral, segue a descrição da participação ativa nas ações educativas da instituição, caracterizam-se as dinâmicas pedagógicas gerais e de grupo de trabalho, percebendo a estruturação, a ligação funcional ascendente, o trabalho desenvolvido pelos seus intervenientes, assim como o impacto resultante das ações por estes desenvolvidas.

Na instituição onde se desenvolveu o estágio, o ano letivo iniciou com reuniões de professores, reuniões gerais e de classes, com o intuito de organizar e planificar o ano letivo. Considero que esta ação teve uma extrema importância, pois permitiu uma perspetiva abrangente sobre o processo ensino-aprendizagem a desenvolver ao longo do ano, tanto no que diz respeito especificamente às disciplinas na qual estava inserida como, de uma forma geral, à ação das várias disciplinas do currículo consideradas como um todo na ação educativa.

Sempre que se inicia um empreendimento mais ou menos complexo, tendo em vista o alcance de determinadas metas, torna-se importante fazer uma previsão da ação a ser realizada: a planificação. Sobre a planificação, Silva refere que “deve contribuir para a otimização, maximização e melhoria da qualidade do processo educativo. É um guião de ação que ajuda o professor no seu desempenho” (Silva, 2013, p. 11).

As reuniões gerais possibilitaram aos docentes expor os seus projetos e partilhar as suas perspetivas quanto ao processo de ensino, ficando o plano anual de atividades delineado com o contributo de todos. Esta partilha permitiu que fossem definidos os conteúdos para as ações educativas, tais como tema e conteúdo dos concertos e audições. De salientar que estes momentos proporcionaram também um ótimo momento de socialização entre os docentes da instituição.

Nas reuniões de classe em que estava inserida, Formação Musical e Classe Conjunto Vocal, foi realizado um trabalho mais específico de planeamento, com uma explanação e análise minuciosa da planificação, dos objetivos e método de avaliação de forma a perceber o nível de especificidade da organização curricular, bem como os objetivos subjacentes, as matérias abordadas e os elementos a que se destina.

A avaliação na disciplina foi também um ponto constituinte das reuniões. Os momentos, tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa), métodos de avaliação (oral e escrita), os critérios de avaliação e a percentagem de cada um deles, definidos pela classe da escola, foram elementos referidos que servem de orientação a todos os restantes processos subjacentes. O período de formação também foi tido em conta no calendário letivo, procedendo-se à contagem das aulas previstas para cada período.

Depois de examinada e debatida a planificação, os objetivos gerais/específicos, os métodos e momentos de avaliação por disciplina, foi estipulada e delineada a ação educativa a ser empreendida ao longo de todo o ano escolar, com a distribuição dos conteúdos e objetivos constantes na planificação anual da instituição por períodos e por aulas.

Programaram-se também as atividades de área escolar, como audições, concertos, atividades didáticas de aperfeiçoamento musical e artístico. Este planeamento foi realizado tendo em vista uma linha orientadora, sendo contínuo e flexível, estando portanto sujeito a mudanças em qualquer momento.

Neste sentido, pode descrever-se a opinião de Braga que considera que “a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem atividades que não são à partida previsíveis e atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos.” (Braga, 2004, p. 27).

Nestas reuniões além da organização curricular da disciplina e da planificação a longo e curto prazo, foram também abordadas algumas metodologias para a sua implementação e descritas algumas estratégias de ensino a ter em conta na intervenção pedagógica, a fim de otimizar o clima e gestão da aula.

Para a realização dos planos de aula foi definido um modelo de grelha com uma estrutura bastante simples e de fácil uso. Assim, no plano de aula constava um cabeçalho inicial, com a identificação da instituição, o nome do professor, o local da aula, o grau de ensino, a turma, o período, a hora, a duração e a data da aula, o número da aula, os conteúdos, os objetivos, as estratégias, a duração aproximada de cada estratégia e os recursos necessários para a aula.

Esta estrutura de plano de aula, com tópicos e pouco descritiva, revelou-se bastante completa e de fácil compreensão, muito útil para uma consulta em caso de dúvida.

Utilizando a grelha descrita anteriormente, planificaram-se as primeiras aulas em grupo, com o parecer de todos os elementos, sendo também exemplificadas formas de



abordagem dos conteúdos com a respetiva justificação da estratégia.

Segundo Piletti o plano de aula: "é a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia lectivo. (...) É a sistematização de todas as actividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino/aprendizagem." (Piletti, 2001, p. 73).

A estrutura da planificação, no que se refere à sequência de estratégias e ao tempo dispensado a cada uma delas, foi debatida ao pormenor, sendo considerada um ponto-chave para o sucesso da aula e a aprendizagem do aluno. No entanto, este modelo foi considerado como uma linha orientadora não significando, de modo algum, que tivesse de ser estático, devendo ser reajustado de acordo com a especificidade de cada turma e respetivo professor. Este modelo de planificação deve ser flexível ao ponto de permitir ao professor inserir novos elementos, mudar de rumo, se assim o exigirem as necessidades e/ou interesses do momento.

O grupo de trabalho manteve reuniões semanais no decorrer de todo o ano letivo. Foram definidas tarefas individuais para cada professor, como a elaboração de planos de aula orientadores, fichas de trabalho, recolha de material pedagógico para cada grau de aprendizagem sendo sempre debatidos posteriormente nessas reuniões.

Todas as semanas eram analisadas planificações, fichas de trabalho, fichas de avaliação, materiais e estratégias pedagógicas a utilizar nas aulas, eram expostos casos problemáticos, casos de alunos com dificuldades, com problemas de aprendizagem, eventuais problemas comportamentais detetados na sala de aula e procuradas soluções para os ultrapassar. Relativamente à disciplina de Classe Conjunto Vocal, estas reuniões eram aproveitadas para trabalhar as peças pelos professores, no que respeita à dicção e à musicalidade de forma a uniformizar o ensino, visto que os concertos eram realizados por grupos constituídos por várias turmas. Também se elaboravam e organizavam ações pedagógicas com o intuito de contribuir para a formação integral dos alunos.

Relativamente à avaliação de final de período, existiam reuniões gerais onde eram debatidas as notas e trocados pareceres da aprendizagem do aluno nas disciplinas que compõem o currículo do ensino articulado. Esta articulação entre disciplinas permitia ter um conhecimento mais amplo e real das dificuldades, capacidades e do desempenho do aluno em cada uma delas, ajudando dessa forma a compreender a sua atitude e interesses face às aprendizagens nos diferentes ambientes. O acesso a estas informações, permitia desenvolver ações mais ponderadas e delinear estratégias de apoio, em articulação com as outras disciplinas, de forma mais eficaz.

Quanto à implementação das aulas, a mesma foi realizada com a supervisão semanal dos professores titulares de turma, sendo um professor de Classe Conjunto Vocal e outro de Formação Musical. O orientador da instituição mantinha contacto com ambos os professores.

Ficou definido que o formato estabelecido para o estágio seria em alternância entre aula observada, ministrada pelo professor titular de turma e aula lecionada por

mim. No entanto, o primeiro contacto com as turmas foi realizado através de aulas de observação, lecionadas pelos respetivos professores titulares das turmas, permitindo deste modo observar e conhecer o comportamento geral da turma e a atitude dos alunos perante as matérias apresentadas bem como as suas dificuldades na aprendizagem.

As aulas lecionadas por mim foram programadas tendo por base a planificação anual da instituição, em anexo 1, o nível de aprendizagem demonstrado pelos alunos e as suas características individuais. Os conteúdos das aulas foram escolhidos em concordância com o grupo de professores que lecionam a disciplina na instituição e o professor titular de turma, sendo posteriormente reajustados de acordo com as necessidades reais dos elementos constituintes da turma observadas através da avaliação diagnóstico.

Os excertos musicais foram escolhidos e apresentados de forma a irem ao encontro dos conteúdos abordados no programa da disciplina e dos gostos dos alunos, com o intuito de facilitar o processo de ensino/aprendizagem a partir do interesse e das dificuldades revelados por estes e de modo a enriquecer a sua cultura musical.

## **2.1. Reflexão crítica da prática de ensino supervisionada**

Todos os processos pelos quais passei no meu percurso de formação foram de extrema importância e posso afirmar que cada um deles contribuiu consideravelmente para o que hoje sou. A formação em contexto de aula, as atividades de formação, o estágio de profissionalização com todas a sua envolvimento, constituíram momentos únicos de procura, questionamento, partilha de conhecimento e amizade, quer fosse no papel de aluno, professor ou amigo.

Holly refere que “há muitos fatores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam” (Holly, 1995, p. 82).

De salientar também que, aliado ao suprarreferido, estão ainda alguns pontos-chave na preparação para a prática pedagógica, proporcionada pelas disciplinas curriculares do mestrado, como a explanação da pedagogia e métodos pedagógicos, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, os debates sobre as problemáticas do ensino, os pressupostos a observar no ato de planificar, a importância da planificação no processo de ensino/aprendizagem, entre muitos outros.

Relativamente à definição dos processos de formação docente Marcelo Garcia define:

“os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua

atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.” (Garcia, 1999, p. 26).

As experiências proporcionadas pela Prática de Ensino Supervisionada, aliadas aos conhecimentos adquiridos nas unidades curriculares que compõe o Mestrado de Ensino da Música, mais concretamente Didática da Música, Didática da Formação Musical e Psicologia da Aprendizagem, foram determinantes na assimilação, questionamento e evolução das minhas práticas pedagógicas enquanto docente.

Perrenoud salienta a importância da partilha de saberes entre professores e refere que “não se inova sozinho” (Perrenoud, 2002, p. 100).

A formação docente no contexto de estágio assume um papel de grande importância na preparação de um docente, uma vez que lhe permite viver a experiência a um nível profissional, associar teoria e prática, lidar com as situações decorrentes da docência, com a orientação de um colega mais experiente que o ajudará a refletir e a encontrar soluções, já que a experiência é, sem dúvida, um fator fulcral para o desenvolvimento das capacidades educativas do docente.

A observação de aulas lecionadas pelos professores titulares de turma, a observação realizada por estes sobre a minha prática pedagógica, a partilha de saberes e de experiências nas reuniões permitiram a minha evolução e o desenvolvimento de uma constante reflexão sobre as minhas práticas.

Como afirma Alarcão :

“A reflexão é importante para os educadores, porque têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro. Compete-nos interpretar na atualidade os sinais emergentes do provir para o qual estamos preparando as nossas crianças e os nossos jovens cuja formação a sociedade, em parte, quis confiar-nos” (Alarcão, 2001, p. 10).

Ainda segundo Perrenoud, “para se chegar a uma verdadeira prática reflexiva, a postura deve-se tornar quase permanente (...)” (Perrenoud, 2002, p.13). O autor refere ainda que a capacidade de ação está interligada com a capacidade de reflexão, as quais descreve de duas formas diferentes, ambas de extrema importância para a docência. São elas a capacidade de reflexão na ação e capacidade de reflexão sobre a ação.

A reflexão na ação é considerada sobretudo quando se tem de tomar uma decisão imediata, se deve agir desta forma ou de outra. Ainda segundo o autor, durante a ação torna-se difícil refletir, especialmente para um professor em iniciação à prática profissional. Durante o processo ensino aprendizagem não há muito tempo e nem todos os professores têm o mesmo à vontade para refletir. No momento de ter de tomar uma decisão imediata nem todos os professores conseguem refletir para o fazer. Exemplo disso serão situações como: mudar de estratégia porque aquela por que se optou não está a funcionar, iniciar um novo conteúdo perto do final da aula, ter que separar dois alunos porque estão a conversar ou causam algum conflito entre

eles.

Quanto à capacidade de reflexão sobre a ação, consiste em refletir sobre o que aconteceu, realizando uma retrospectiva e uma prospetiva, ligando o passado ao presente. É retrospectiva porque acontece depois da ação e ajuda a compreender o que resultou ou não. É prospetiva porque ocorre quando se planeia uma nova atividade. Como nos distanciamos da ação já não nos encontramos sobre a pressão de manter a ordem e a disciplina dentro da sala de aula, pelo que existe um ambiente mais agradável para se conseguir refletir. Conseguimos reviver tudo o que aconteceu dentro da sala de aula e identificar pormenores que não são visíveis no momento.

A capacidade de reflexão na ação está relacionada com a prática, a experiência e o domínio dos conteúdos, já a capacidade de reflexão sobre a ação mostra-se mais atingível sendo fundamental no percurso de aprendizagem. Uma reflexão pormenorizada ajuda a redefinir um plano de ação que permita antecipadamente reconhecer e regular o comportamento atuante que possa motivar e estimular os alunos e permitir a orientação na aprendizagem e o controlo da turma.

Di Bartolomeu (1999), salienta a importância de desenvolver um processo de reflexão que leve o formador a questionar o que significa, para ele próprio, ensinar e formar. A autora refere que “pôr em marcha uma autoavaliação do trabalho que é feito diariamente e a forma como nos implicamos na primeira pessoa” (Di Bartolomeu, 1999, p. 27). A autora refere ainda: “que é essencial falarmos com os outros sobre o que fazemos, como fazemos e, sobretudo, sobre a razão pela qual o fazemos” (Di Bartolomeu 1999, p. 28).

O processo de reflexão sobre a ação com a colaboração dos professores titulares de turma é muito positivo na medida que complementa a nossa retrospectiva, abrangendo outros pormenores que nos passam ao lado, e pode ser completada com sugestões de posterior ação em circunstância idêntica.

De referir, portanto, a importância, em todo este processo de aprendizagem, da postura dos professores titulares das turmas de estágio no acompanhamento das aulas por mim intervencionadas, que me concederam autonomia para conduzir as aulas mantendo sempre uma atitude de diálogo, empatia e disponibilidade, expressando as suas opiniões de forma clara e direta, auxiliando-me e enriquecendo-me sempre numa perspetiva construtiva.

Além dos elementos citados anteriormente também considero existir um contributo importante da parte do grupo de professores da instituição de acolhimento, aos quais agradeço por me terem recebido, pelas longas e produtivas reflexões das práticas pedagógicas, pelas discussões das metodologias e sua estratégias, pela abertura, pela amizade, pelo companheirismo, pela paciência e compreensão demonstradas.

Neste caso, considero que este estágio se verificou ser duplamente positivo, visto que o formato em que se organizou a classe na instituição de acolhimento permitiu um

grande suporte de questionamento, debate e partilha de experiências e conhecimentos entre mim, os professores titulares de turmas e o grupo de professores.

A procura contínua de propostas educativas e curriculares adequadas aos alunos e às situações reais não é um processo simples, nem tão pouco fácil. Pressupõe a existência de condições físicas, humanas e materiais para que esse desejo se concretize e, mais do que isso, pressupõe, por parte de todos os professores envolvidos e da própria escola, vontade de partilhar e de participar nessa procura conjunta.

Quanto à implementação das aulas, esta etapa foi sem dúvida a mais importante, central e enriquecedora na prática supervisionada, pois foi a implementação de tudo o que se planeia, a concretização do plano, que proporcionou a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento da relação pedagógica.

Como referem Cosme e Trindade:

“ser professor significa que se tem que enfrentar dilemas, resistências abertas e latentes, tomar decisões urgentes sem ter a certeza de que sejam as melhores decisões que se podem assumir, confrontar-se com os seus limites e algumas incertezas. “  
(Cosme e Trindade, 2002, p. 33).

Deste modo, com o intuito de transmitir sempre o melhor conhecimento científico-pedagógico que detinha, foi tido em conta a utilização de uma linguagem clara e acessível à faixa etária a que se destinava, foram criadas regras de responsabilidade e disciplina, de participação ordenada de ambas as partes aluno/professor e criado um ambiente calmo e agradável para a aprendizagem. As primeiras aulas foram determinantes para o desenvolvimento de uma relação de proximidades e respeito mútuos entre professor/alunos sem descuidar a vertente pedagógica.

Segundo Gómez, (2000) é importante considerar a relação entre professor/aluno junto ao clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, da sua capacidade de ouvir, refletir, discutir o nível de compreensão dos mesmos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Sendo assim, a participação dos alunos nas aulas é de suma importância, por se tratar de uma forma de expressarem os seus conhecimentos, preocupações, interesses, desejos e vivências podendo, assim, participar de forma ativa e crítica na construção e reconstrução de sua cultura de movimento e do grupo em que vive.

O mesmo autor, refere ainda que a função do professor é ser o facilitador, buscando a compreensão comum no processo de construção do conhecimento compartilhado, que se dá somente pela interação. A aula deve se transformar, portanto, e, como já foi referido anteriormente, provocar a reflexão sobre as próprias ações, suas consequências para o conhecimento e para a ação educativa.

No desenrolar da prática pedagógica foi criado um ambiente de participação ativa, tendo sido solicitada a ajuda entre os elementos da turma. Essa estratégia foi muito positiva, ajudando a gerar um ambiente de amizade, confiança e entreajuda, uma vez que os elementos da turma se consideravam parte ativa no processo de aprendizagem e despertando-os para o sentido de responsabilidade e autonomia de ação.

Como tal, incutindo nos alunos relações estreitas de entreajuda e incentivo, teremos como resultado uma melhor e mais fácil obtenção dos objetivos e realização das tarefas propostas. Esta metodologia foi, na minha perspetiva, uma mais-valia para o bom funcionamento das aulas e para o aumento da motivação dos alunos.

Petrucci e Bation referem que a palavra estratégia

“ possui uma estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com que ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objectivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançado.” ( Petrucci e Bation, 2006, p. 263).

Foram implementadas várias estratégias com o intuito de cativar e motivar os alunos para o processo de ensino/aprendizagem. Foram incorporados e implementados diversos jogos nas tarefas propostas, os quais proporcionaram uma interação muito positiva e mantiveram o entusiasmo no progresso da aprendizagem, um dos fatores adjuvantes no desenvolvimento do ambiente adequado para a aula.

Ao longo da intervenção recorreu-se ao reforço positivo, através da criação de estratégias com fortes probabilidades de obtenção de sucesso e consecutivo estímulo, como estratégia de suporte para a promoção do êxito, de forma a criar condições afetivas que facilitassem a ocorrência de aprendizagem.

Pude concluir que o trabalho desenvolvido foi reconhecido pelos alunos, não só pela evolução demonstrada pelos mesmos ao longo dos períodos de aprendizagem, mas também pela aquisição de competências sociais e de convivência salutar na relação entre alunos e na relação aluno-professor, tendo criado no decurso das aulas um ambiente de liberdade de ação. Os laços criados entre professor alunos continuam ativos, sendo que alguns elementos têm vindo a solicitar ajuda em diversas vertentes.

Este estágio constituiu uma ótima ferramenta de formação no que respeita à análise das interações que são construídas entre professor/ alunos, às formas de abordagem dos conteúdos trabalhados e, ainda, à reflexão sobre a organização/estruturação da aula, aspeto deveras influente na motivação e concentração dos alunos no desenrolar das atividades e no consequente sucesso das mesmas.

Pode observar-se que, para conseguir um tempo de empenhamento motor elevado, é necessária uma planificação cuidada, que contemple os picos de



concentração, um controlo constante das tarefas e a ocorrência de um clima de suporte e motivação que aumente a confiança e o interesse dos alunos na tarefa.

É, portanto, fundamental a organização das aulas no desempenho docente e a sua preparação adequada. Assim, no decorrer das intervenções, houve uma preocupação constante na otimização da sequência de aula, e do tempo de prática de cada estratégia. Neste ponto, o grupo de trabalho foi muito importante.

Altet, salienta a este respeito que “os docentes caminhem no sentido de fundamentar a prática para que o processo de ensino/aprendizagem possa realizar-se de maneira mais concisa, mais pensada e, principalmente, para que o plano de disciplina seja plenamente elaborado e cumprido”. (Altet, 2000, p. 118).

Todos os aspetos anteriormente evidenciados estão, ainda, fortemente associados ao ritmo da aula imposto pelo professor. Assim sendo, é muito importante que o professor seja dinâmico, inspirador e seguro na forma como transmite o conhecimento e que utilize uma linguagem clara e acessível aos elementos a que se destina. Uma das qualidades que este deve desenvolver é a sua capacidade de adaptação ao imprevisto e uma rápida ação na resolução dos problemas, sempre com vista à gestão temporal, espacial e de recursos disponíveis.

Outro aspeto não menos importante no processo de aprendizagem é a avaliação. Um fator muito importante a ponderar no ato de planificar, pois a tomada de decisões deve ser assente nos seus resultados, devendo ser as ações educativas posteriores adequadas às dificuldades detetadas, à sua superação e à promoção da qualidade das aprendizagens.

Como refere Libâneo (1994), a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino aprendizagem. Segundo o autor, através da avaliação

“ (...)os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. [...] os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são, interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos acerca do aproveitamento escolar (...)” (Libâneo, 1994, p. 195).

Revela-se portanto um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, permite verificar os progressos, as dificuldades e orientar o trabalho para as correções necessárias, conforme os objetivos propostos pelo professor.

É também a avaliação que define o sucesso ou insucesso alcançado pelo aluno no culminar de todo um processo de ensino-aprendizagem e sobre o qual o professor atribui um parecer. A avaliação final resulta de todas as componentes da avaliação com os seus variados pesos, quer no fim de cada período, quer no final do ano letivo. Esta, deve refletir não só o trabalho desenvolvido desde o início, e ao longo das aulas,

numa perspetiva de avaliação contínua, mas também traduzir a percentagem atribuída aos diferentes parâmetros considerados nos critérios de avaliação, sendo estes o ponto fulcral a reter, pois trata-se de um procedimento fundamental do processo ensino-aprendizagem. Durante as aulas, foi tida sempre em conta a avaliação formativa, sendo registados alguns dados de participação, facultando assim uma avaliação final mais justa.

Mas este ato vai para além da transmissão e constatação da aquisição de conhecimentos na respetiva área; é necessário desempenhar outras funções na esfera escolar, relacionadas quer com os alunos quer com a escola, tais como: participação e organização de atividades no ambiente escolar; promoção e acompanhamento dos alunos em atividades fora da escola; participação ativa em reuniões; organização de documentos, entre outras. No contexto escolar o professor tem ainda de saber gerir as suas vivências, mantendo um bom relacionamento no meio escolar com os colegas docentes, com os alunos e seus encarregados de educação.

O formato em que o estágio decorreu, alternância entre observação e intervenção, foi enriquecedor e produtivo proporcionando vivenciar outras abordagens pedagógicas. A constatação de algumas dessas abordagens levantaram questões pertinentes quanto à sua eficácia na aprendizagem e despertaram o interesse em apurar conclusões, permitindo, assim, perceber o efeito do projeto na prática.

Segundo Ponte (2002), a investigação sobre a própria prática é essencial, pois o professor deve ser um investigador e um crítico, capaz de refletir e criar as condições necessárias a uma contínua análise do trabalho efetuado e não ser, apenas, um mero aplicador do currículo. Outro autor, Alarcão, refere que o professor deve ser “não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais.” (Alarcão, 2001, p. 2).

Depois de ter vivenciado esta experiência, posso concluir que o sucesso do processo de formação de um professor depende, em grande parte, da sua capacidade de reflexão relativamente aos resultados das ações pedagógicas dos diferentes educadores musicais com quem ele teve contato, e não da repetição irrefletida destas, mas não só. De salientar que todo o percurso académico do docente é também deveras importante na medida em que permite que o professor adquira todo um conjunto de conhecimentos de modo a saber realmente aquilo que ensina e como ensina.

Em súmula conclusiva, será importante referir que as aprendizagens realizadas na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada foram positivas na medida em que proporcionaram o contacto com mecanismos facilitadores da compreensão do contexto que envolve o ato de ensinar, originando, assim, o questionamento constante e a promoção de ações conscientes e ponderadas face à complexidade desta arte que é ensinar e de todas as suas envolventes.

Será importante também referir que contribuiu para a aquisição de novas estratégias e metodologias da prática de ensino, proporcionando-me, ainda,



ferramentas essenciais na relação professor/aluno, no respeito pela individualidade de cada aluno da turma e no diagnóstico das suas necessidades, a fim de melhor poder proporcionar o seu progresso.

No entanto, será importante salientar que o processo de formação do professor deve ser contínuo, nunca limamos todas as arestas e que há sempre aspetos a melhorar. O professor deve ter consciência da necessidade de formação constante e se assuma, professor /aluno, seja, nunca dar por terminada a sua formação, quer seja no campo de aquisição de saber ou da investigação. No seu processo de formação é importante refletir sobre as teorias, as crenças, os valores que permeiam a sua ação, desenvolvendo em si a atitude de pesquisa com o objetivo de melhorar o processo de ensino.

Sendo a prática docente uma atividade intelectual, política e de gestão de pessoas e recursos, é essencial uma exploração constante e uma permanente avaliação e reformulação, de modo a experimentar formas de trabalho que levem os alunos a obter os resultados desejados (Ponte, 2002).

Garcia, explica que o conceito de formação docente sofreu modificações na última década, em decorrência da evolução do entendimento de como ocorrem os processos de aprender a ensinar. Dessa forma, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado, segundo ele, como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiencias planificadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (Garcia, 2009, p. 7).

Da reflexão sobre a prática na sala de aula, observada e lecionada, tendo em consideração os obstáculos vivenciados referentes às dificuldades de reconhecimento auditivo, a constatação das dificuldades de aprendizagem sentidas pelos alunos e consequente desistência no investimento da progressão e falta de motivação para o estudo, surgiu a problemática do Estudo de Investigação que se apresenta na Parte II deste Relatório.



**Parte II - Projeto de Investigação “Estratégias para o desenvolvimento da Percepção Auditiva na Formação Musical”.**



## Introdução

O tema deste trabalho de investigação - “Estratégias para o desenvolvimento da Percepção Auditiva na Formação Musical” - surgiu no contexto do meu percurso profissional, mais especificamente na leção da disciplina de Formação Musical, ao longo do qual tenho vindo a perceber que existe, por parte dos alunos, uma frequente dificuldade na compreensão musical auditiva.

Assim, através da disciplina de projeto artístico foi possível desenvolver uma investigação a fim de aprofundar os conhecimentos neste domínio bem como melhorar o meu desempenho enquanto docente.

Partiu-se, então, de um problema diagnosticado na prática formativa, com o intuito de validar estratégias e ideias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que facilitassem a interpretação do movimento sonoro com base nos tipos de configurações que se estabelecem entre as diferentes dimensões do som.

Mas esta problemática mostrou-se complexa e, depois de identificada, tornou-se fulcral averiguar as suas causas, nunca descurando os fatores que influenciam o processo de aprendizagem para, posteriormente, definir e implementar estratégias mais eficazes que possam promover o seu desenvolvimento e conduzam à compreensão auditiva na aprendizagem musical.

Este projeto de investigação – que se apresenta seguidamente - foi desenvolvido na disciplina de Formação Musical, com o intuito de compreender os problemas dos alunos face às aprendizagens e de os orientar no sentido de alcançar uma compreensão mais fiel e objetiva possível da construção musical.

Deste modo, foram testadas estratégias como: aquecimento auditivo, - no sentido tonal intervalar e harmónico - utilização de jogos, entoação, reprodução e memorização, com o intuito de desenvolver nos alunos o interesse e o envolvimento necessário e, conseqüentemente, proporcionar o sucesso nas aprendizagens musicais auditivas procurando, também, ir ao encontro do interesse e do gosto dos alunos.

Além do sucesso ou insucesso no desenvolvimento alcançado por cada um dos alunos, foram tidos também em conta as suas condicionantes, o nível de interesse, a motivação e o envolvimento demonstrados por estes durante a implementação das mesmas.

Com esta investigação procurou-se aferir a eficácia das estratégias previamente selecionadas e aplicadas na sala de aula, avaliando sobretudo o desenvolvimento de competências do entendimento musical auditivo dos alunos, mais especificamente a nível do reconhecimento auditivo melódico.

Relativamente à organização do trabalho a apresentar, é de referir que o mesmo se divide em duas partes: a fundamentação teórica e a apresentação do estudo de investigação. A primeira parte é constituída pelo capítulo III e IV, que será dedicada à Fundamentação Teórica sobre a problemática que serviu de suporte ao estudo.

De acordo com Gil (1996), a pesquisa bibliográfica proporciona uma melhor visão do problema possibilitando construção de hipóteses. Nesse sentido, começa por ser feito o enquadramento temático, seguido de uma abordagem às pedagogias que o justificam e as condicionantes consideradas pertinentes e determinantes para o desenvolvimento da percepção auditiva: a motivação para as estratégias, a capacidade de memorização e a audição interior.

No que respeita à literatura existente sobre a problemática de base, e considerando que as pedagogias são verdadeiramente abrangentes, apenas são abordadas aquelas que se referem explicitamente ao reconhecimento melódico e ao estágio de desenvolvimento dos alunos que participaram neste estudo.

A segunda parte, dedicada à apresentação da investigação realizada, é constituída pelo capítulo V, onde se faz a descrição da investigação, a caracterização do público-alvo que constitui a amostra, a descrição das técnicas e dos instrumentos de pesquisa, a apresentação dos dados, a sua análise e consequente discussão.

Finalmente, após a discussão dos resultados, é apresentada, ainda, uma síntese com as conclusões do estudo de investigação desenvolvido.

## Capítulo III - Enquadramento Temático

### 3. Contexto legal do ensino vocacional da música em Portugal

A disciplina de formação musical, na qual, como já foi referido, foi desenvolvido o trabalho de investigação, está inserida no plano de estudos do ensino artístico.

De forma a melhor contextualizar esta disciplina, far-se-á, seguidamente, uma breve incursão pela legislação existente, referindo apenas os aspetos mais relevantes.

A política educativa tenta conceber, a partir do início da década de setenta, a inserção de ensino artístico no sistema geral de ensino, o qual é constituído na sua base por um ramo unificado coincidente com a escolaridade obrigatória, que se inicia no 2º ciclo, e introduz elementos importantes de clarificação, como a distinção entre o ensino secundário e o ensino superior de música. A estrutura atual do nível de ensino vocacional da música começou a ser delineada através do Decreto-Lei n.º 310/83, 1 de julho 1983, um marco representativo do ponto da mudança decisiva na política educativa seguida em Portugal no domínio do ensino artístico (partes integrantes: música, dança, teatro e cinema).

O artigo 6º do referido Decreto-Lei determina em que moldes o ensino da música poderá ser ministrado, seja em estabelecimentos com ensino integrado, - conservatórios ou escolas especializadas - onde são lecionadas as disciplinas de música, juntamente com as disciplinas de formação geral, seja em escolas genéricas do ensino básico e/ou secundário, onde o ensino é ministrado de uma forma articulada.

Neste Decreto, está também a regulamentação geral dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo que ministram o ensino de Música, podendo estes escolher entre planos de estudo e programas do ensino público ou ter planos de estudo e programas próprios, a estes estabelecimentos caso o requeiram e reúnam condições necessárias, pode ser ainda concedido paralelismo pedagógico.

O Decreto-Lei n.º 344, de 2 de novembro de 1990, partindo do pressuposto que a “educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus (...)” vem estabelecer as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar com base nos princípios contidos na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, e procedendo ao seu desenvolvimento. O artigo 2º deste Decreto-Lei vem estabelecer os objetivos da educação artística:

“São objetivos da educação artística:

- a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado;
- b) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global;
- c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;
- d) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com atividades de natureza artística;
- e) Detetar aptidões específicas em alguma área artística;
- f) Proporcionar formação artística especializada, a nível vocacional e profissional, destinada, designadamente, a executantes, criadores e profissionais dos ramos artísticos, por forma a permitir a obtenção de elevado nível técnico, artístico e cultural;
- g) Desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes;
- h) Formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico, bem como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos.”

Este Decreto estabelece, ainda, através do artigo 4º, as vias da educação artística:

“1- Para além da educação genérica, a educação artística processa-se ainda de acordo com as seguintes vias:

- a) Educação artística vocacional;
- b) Educação artística em modalidades especiais;
- c) Educação artística extra-escolar...”

Após algumas alterações na legislação, o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, e a Portaria 225/2012, de 30 de julho, vêm estabelecer os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, intensificando a autonomia pedagógica e organizativa das escolas.

Em suma, se o Decreto-Lei nº139/2012 vem estabelecer os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário do ensino genérico, a Portaria 225/2012 vem criar os Cursos Básicos de Dança, Música e Canto Gregoriano.

O Artigo 2.º da Portaria 225/2012 refere, quanto à organização do currículo:

“ 1 — Os planos de estudo integram:

- a) Áreas disciplinares e disciplinas de formação geral, de acordo com o Decreto -Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que visam contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos alunos;
- b) Áreas disciplinares e disciplinas de formação vocacional que visam desenvolver o conjunto de conhecimentos a adquirir e capacidades a desenvolver inerentes à especificidade do curso em que se insere;
- c) Carga horária semanal mínima de cada uma das disciplinas;
- d) Carga horária total a cumprir.

2 — Nos cursos básicos da área da Música são ministrados os instrumentos que constam do anexo VII da presente portaria, da qual faz parte integrante, sem prejuízo de outros poderem vir a ser lecionados, na sequência de proposta devidamente fundamentada formulada pelos



estabelecimentos de ensino e homologada pelo membro do Governo responsável pela área da educação.

3 — Nos termos do disposto nas alíneas b) e c) do n.º 7 do artigo 9.º, e no âmbito da disciplina de Instrumento pode igualmente ser lecionado Canto.

4 — As cargas horárias dos planos de estudo são estabelecidas em função da natureza das disciplinas e das condições existentes na escola, em conformidade com o disposto nos anexos I a VI.

5 — Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver, no âmbito das componentes do currículo previstas na alínea a) do n.º 1, têm como referência os programas e as metas curriculares das disciplinas e áreas disciplinares em vigor para o ensino básico geral.

6 — Os programas e as metas curriculares das disciplinas que integram a componente de formação vocacional, à exceção da disciplina de Oferta Complementar, são homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação.”

Ainda neste artigo, ponto n.º5, são referidos os conhecimentos e as capacidades a adquirir e a desenvolver no ensino vocacional, remetendo para o programas e metas curriculares das disciplinas e áreas disciplinares em vigor no que respeita ao ensino básico geral.

O artigo 4º vem estabelecer os possíveis regimes de frequência do ensino vocacional: *regime integrado* - os alunos frequentam todas as disciplinas de formação geral e vocacional num só estabelecimento de ensino; *regime articulado* - os alunos frequentam as disciplinas em dois estabelecimentos de ensino: as disciplinas do ensino geral são frequentadas numa escola do ensino genérico e as disciplinas do ensino vocacional são frequentadas numa escola especializada; *regime supletivo*, apenas num estabelecimento de ensino, sendo a sua frequência restrita ao plano de estudos da componente de formação vocacional.

No Artigo 5º, refere-se que as escolas possuem autonomia para organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente, desde que respeitem as cargas horárias semanais. Verifica-se, assim uma maior flexibilidade na organização das atividades letivas, nomeadamente na definição da duração, no tempo a conceder a cada disciplina, obedecendo, no entanto, aos limites estabelecidos, um mínimo por disciplina e um total de carga curricular.

É neste documento legislativo, portaria 225/2012 de 30 de julho, documento em vigor durante a realização desta investigação, e após algumas reestruturações curriculares do ensino vocacional, neste caso específico no que diz respeito à música, que se encontram definidos os planos de estudo do Curso Básico de Música, 2º ciclo (anexo III da mesma portaria) e 3º ciclo (anexo IV) e do Curso Básico de Canto Gregoriano, 2º ciclo (anexo V) e 3º ciclo (anexo VI), bem como as respetivas cargas horárias.

Já o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, e posteriormente a Portaria nº 243-b/2012, de 13 de julho, estabelecem os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos do ensino secundário, estando a disciplina de Formação Musical

devidamente referenciada e inserida no plano de formação do ensino especializado da música.

**Tabela 6** - Carga horária semanal da componente de Formação Vocacional do Curso Básico de Música - 2º e 3º Ciclo, anexo III, parte B e anexo IV, parte B da portaria 225/2012

Curso Básico de Música Formação Vocacional		Curso Básico de Música Canto Gregoriano Formação Vocacional	
Disciplinas	Carga Semanal	Disciplinas	Carga Semanal
<b>Formação Musical</b>	2 T (+1) 90m (135m)	<b>Formação Musical</b>	2 T 90m
<b>Classe de Conjunto</b>	2 T (+1) 90m (135m)	<b>Classe de Conjunto</b>	3 T 135 m
<b>Instrumento</b>	2 T 90 m	<b>Instrumento</b>	1 T (45 m)
-----	-----	<b>Prática Vocal</b>	1 T (45 m)

Carga horária semanal da componente de Formação Vocacional do Curso Básico de Música - 2º e 3º Ciclo, constante no anexo III, parte B e anexo IV, parte B da portaria 225/2012, organizada em períodos de 45 minutos, incluindo 45 minutos a ser integrados em função do projeto da escola, na disciplina de Formação Musical ou de Classe de Conjunto, assinalado na tabela (+ 1).

**Tabela 7** - Carga horária semanal dos Cursos Secundários, anexos II, III e IV, parte B da portaria 243-B/2012

Curso Secundário de Música		Curso Secundário de Canto Gregoriano		Curso Secundário de Canto	
Formação Científica		Formação Científica		Formação Científica	
Disciplinas	Carga Semanal	Disciplinas	Carga Semanal	Disciplinas	Carga Semanal
<b>Formação Musical</b>	2 T - 90 m	<b>Formação Musical</b>	2 T - 90m	<b>Formação Musical</b>	2T (4) 90m (180 m)
<b>História da Cultura e das Artes</b>	3 T - 135 m	<b>História da Cultura e das Artes</b>	3 T - 135 m	<b>História da Cultura e das Artes</b>	3 T 135 m
<b>Análise e Técnicas de Composição</b>	3 T - 135 m	<b>Análise e Técnicas de Composição</b>	3 T - 135 m	<b>Análise e Técnicas de Composição</b>	3 T - 135 m
<b>Oferta Complementar</b>	1 T (2T) 45m (90m)	<b>Oferta Complementar</b>	1 T (45 m)	<b>Oferta Complementar</b>	1 T (45 m)
<b>Formação Técnica-Artística</b>		<b>Formação Técnica-Artística</b>		<b>Formação Técnica-Artística</b>	
<b>Classe de Conjunto</b>	3T - 135 m	<b>Classe de Conjunto</b>	3 T 135 m	<b>Classe de Conjunto</b>	3 T - 135 m
<b>Instrumento</b>	2T - 90 m	<b>Instrumento</b>		<b>Canto</b>	
<b>Oferta Complementar</b>	2T - 90m	<b>Oferta Complementar</b>	2T - 90 m	<b>Oferta Complementar</b>	4 T -180 m
<b>Disciplina de opção Apenas 11º e 12 Ano</b>	1 T (2) 45m (90m)	<b>Disciplina de opção Apenas 11º e 12 Ano</b>	1 T (2) 45 m (90m)	<b>Disciplina de opção Apenas 11º e 12 Ano</b>	1 T (2) 45m (90m)

Carga horária semanal dos Cursos Secundários, constante nos anexos II, III e IV, parte B da portaria 243-B/2012, organizada em períodos de 45 minutos, incluindo a oferta complementar, disciplina a ser criada de acordo com o plano de estudo adotado e os recursos da escola, e de oferta facultativa.

### 3.1. Contexto Curricular e Conteúdos Programáticos da Disciplina de Formação Musical

Segundo a Portaria 225/2012, Artigo 2º, 5., as orientações estipuladas para a Educação Musical devem seguir os programas e metas curriculares das disciplinas e áreas disciplinares em vigor para o ensino básico geral. Nestas orientações do Currículo Nacional do Ensino Básico, no que diz respeito ao ensino da Música e às competências específicas a desenvolver até ao final do ensino básico refere-se a: “Interpretação e Comunicação, Criação e Experimentação, Percepção Sonora e Musical e Culturas Musicais nos Contextos”.

Assim sendo, ao analisar as orientações do Currículo Nacional do Ensino Básico, pode observar-se que está estipulado o desenvolvimento simultâneo de inúmeros conteúdos. A Disciplina de Formação Musical, à semelhança da disciplina de Educação Musical, deve também fornecer uma base sólida de compreensão musical, de tudo o que faz parte da Formação Artística e Formação Estética de um músico, sendo portanto indispensável e complementar a todas as outras disciplinas que integram o currículo do ensino artístico especializado. Desta forma, a disciplina de Formação Musical contribui largamente para um melhoramento das competências artístico-musicais de um aluno.

Tendo em atenção a natureza do projeto, Estratégias para o Desenvolvimento da Percepção Auditiva, salientam-se apenas os aspetos mais comuns quer no Ensino Artístico quer na Educação Musical. Assim, e no que respeita à “Percepção Sonora e Musical”, salienta-se que o aluno no final do ensino básico deve:

“Compreender como se utilizam e articulam os diferentes conceitos, códigos e convenções e artísticas constituintes das diferentes culturas musicais; ser capaz de analisar obras vocais, instrumentais e eletrónicas de diferentes culturas musicais utilizando vocabulário apropriado e de complexidade diversificada; ser capaz de descrever auditivamente estruturas e modos de organização sonora de diferentes géneros, estilos e culturas musicais através de vocabulário apropriado; ser capaz de ler e escrever em notação convencional e não convencional diferentes tipologias musicais recorrendo também às Tecnologias da Informação e Comunicação; ser capaz de investigar diferentes modos de percepção e representação sonora”.<sup>2</sup>

Estas competências, depois de analisadas, vão ao encontro do desenvolvimento da percepção musical auditiva, cujo objetivo é a percepção sonora, a nível rítmico, a nível de altura sonora, a nível de intervalos, a nível harmónico e a nível da dinâmica e fraseado, com um entendimento musical integral por parte do aluno.

A audição é uma componente essencial e necessária para a formação da criança. É importante ensinar a cantar, a tocar mas também a saber ouvir, nesse sentido

---

<sup>2</sup> **Fonte:** (DGE, Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais – Música – Literacia Artística).

Wuytack, (2007) refere que “É importante ouvir diferentes tipos de música, estruturas, fontes sonoras e instrumentos...”

Pedroso (2004, p. 8) menciona que um dos conteúdos programáticos da Formação Musical é “o desenvolvimento das capacidades de identificação e escrita dos sons musicais ouvidos, bem como a capacidade de imaginar/ouvir sons/estruturas sonoras escritos”. Assim, refere a educação do ouvido não só como o desenvolvimento das capacidades de identificação dos sons musicais ouvidos e a transposição para a escrita mas também como a capacidade de imaginar/ouvir interiormente os sons ou estruturas sonoras escritas, referenciando o desenvolvimento do ouvido interno como um fator importante.

Segundo Santomé, “do ponto de vista da aprendizagem será essencial fomentar nos alunos a importância da compreensão de informações e conceitos, para além da acumulação e memorização” (Santomé, 1994 cit. por Pedroso, 2012, p. 5); deste modo, a abordagem dos vários conteúdos deve ser direcionada para a compreensão mais que para a memorização ou imitação.

Segundo as teorias de desenvolvimento auditivo, as competências artístico-musicais devem ser desenvolvidas de acordo com os níveis de maturidade em que as crianças e jovens se encontram, através de processos diversificados de apropriação de sentidos, de técnicas, de experiências de reprodução, de criação e reflexão.

### **3.2. Problemática da Investigação**

Como observado através do currículo da disciplina de Formação Musical, está estipulado o desenvolvimento simultâneo de inúmeros conteúdos, sendo por vezes difícil alcançar uma evolução satisfatória em todos eles, tendo em conta o tempo dispensado e o molde em que a aprendizagem se realiza - aula de grupo.

Nesse contexto, o desenvolvimento da perceção auditiva é, muitas vezes, descurado em detrimento de outros conteúdos, como leituras rítmica/ solfejada e/ou aspetos da componente teórica e poderá dever-se a muitos fatores que passam pela atuação muitas vezes inconsciente do professor que não dá a devida atenção à parte auditiva ou utiliza estratégias desadequadas, conduzindo os alunos ao insucesso na compreensão da parte auditiva.

Este facto, na maioria dos casos, desencadeia o desinteresse e a desmotivação do aluno para o estudo musical, condicionando consideravelmente o investimento no estudo e, conseqüentemente, o seu sucesso e, até, a permanência no ensino artístico articulado.

A educação do ouvido deveria ser um objetivo primordial nesta disciplina, visto que o sentido auditivo de um músico é considerado atributo indispensável e de extrema importância para o seu desempenho, quer seja a nível de performance instrumental, composição ou simples análise musical.

No entanto, um bom ouvido musical resulta não exclusivamente do treino auditivo, mas também das características individuais de cada um, estando dependente de fatores como: capacidade de concentração, de memorização, tipo de critérios de audição, bem como de um trabalho precoce ao nível de vivências musicais intensas e da prática regular de leituras entoadas.

Outro facto que pode estar na origem desta problemática é a ausência de trabalho auditivo individual por parte dos alunos, por falta de conhecimento e orientação para a tarefa. Denota-se que os alunos realizam um estudo muito debilitado para a disciplina de Formação Musical, ou quando o fazem é na maioria dos casos apenas através de leituras solfejadas ou exercícios teóricos, sendo poucos os que investem no estudo auditivo. A maioria das famílias dão pouca importância aos resultados obtidos pelos alunos nas disciplinas do ensino vocacional, parecendo evidente que, no currículo artístico, a disciplina de Formação Musical ainda é mais subvalorizada.

Foram, portanto, identificados alguns intervenientes que podem estar na origem deste insucesso no desenvolvimento: falta de treino contínuo, dificuldade de concentração e memorização, falta de motivação para a realização das tarefas.

Neste trabalho, será dado ênfase à percepção de alturas, logicamente que os fatores como o rítmico, a métrica e o caráter não poderão ser dissociados, mas, com o intuito de limitar o objeto de pesquisa, será apenas abordado o parâmetro da altura sonora.

Perante esta constatação e esta convicção, a investigação a seguir ganha sentido.

As questões de investigação orientadoras do estudo foram as seguintes:

- Como melhorar a percepção auditiva melódica dos alunos?
- Como proporcionar experiências/atividades que motivem os alunos para o seu envolvimento e investimento na aprendizagem auditiva?
- Que estratégias usar para melhorar as competências dos alunos na formação auditiva?
- Como verificar o real efeito das estratégias utilizadas para as quais foram planificadas?



## Capítulo IV - Fundamentação teórica

### 4. Percepção auditiva

No âmbito da música, mais especificamente da relação entre a percepção e o sentido auditivo, Otutumi observa que a audição é o principal veículo utilizado para interagir e entender o ambiente sonoro. Daí a percepção musical estar diretamente relacionada com o ouvido, ocupando um lugar central na perspectiva do ouvinte ou na do músico intérprete e/ou compositor (Otutumi, 2008).

Assim sendo, a aprendizagem musical deve iniciar-se pela escuta, sendo o ouvido o primeiro interveniente neste processo.

A respeito do sentido da audição:

“Ao contrário de outros órgãos dos sentidos, os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem ser fechados, se quisermos; os ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções”. (Schafer, 1991, p. 67).

O ouvido humano é o órgão responsável por captar as sensações auditivas, portanto o recetor de sons, necessitando, contudo, da mente para organizar os conhecimentos e lhe atribuir posteriormente significados. A criação de significados está dependente de um processamento sensorial eficiente relativamente às informações auditivas pelo sistema auditivo central. Pode ouvir-se e não escutar realmente: ouvir e escutar são, assim, duas ações diferentes. Ao ouvir, não se presta atenção, o ouvido apenas capta uma sucessão de sons; no entanto, quando se escuta, existe uma intenção. Nesse momento, todos os sentidos se encontram focados no que o ouvido está a receber. Wuytack diz, no que respeita a escutar, que:

“O fenómeno da audição desenvolve-se através de uma série de processos, até se tornar um comportamento especificamente humano, designando por audição musical a sensação auditiva (recepção e codificação de um estímulo auditivo) leva à percepção (descodificação e caracterização da informação); a percepção leva à experiência, a experiência torna-se uma vivência.” (Wuytack, 1995, p. 17).

Mas como desenvolver uma audição consciente no contexto musical? Este processo não é de todo simples e talvez tenha sido esse o motivo que levou muitos psicólogos e pedagogos a estudar a questão da percepção auditiva.

Esta preocupação nem sempre existiu, começa a ganhar contornos no início do século XX, quando vários pedagogos se aperceberam das dificuldades dos músicos e das limitações inerentes a estas, e do quanto é fundamental para um músico perceber o que está na realidade escrito na partitura.

Nesse sentido, pedagogos como Jaques-Dalcroze (1916), Mathay (1913), Mursell (1958; 1971), Willems (1970; 1975), Mainwaring (in McPherson & Gabrielsson,

2002) manifestaram a sua preocupação através de diversificadas opiniões sobre o que constitui o pensamento musical, todas elas ainda hoje muito atuais e válidas.

No livro *Les études musicales et l'éducation de l'oreille* [1898], de Jaques-Dalcroze (1916), o autor chama a atenção para a importância do conhecimento perceptivo no desenvolvimento dos mais variados tipos de competência musical, demonstrando o seu descontentamento e levantando questões acerca da qualidade dos produtos de ensino, resultantes de modelos pouco atentos à problemática da assimilação auditiva.

Esta preocupação, ainda tão atual, tem vindo a suscitar várias reflexões ao longo dos tempos, impulsionando o surgimento de várias correntes pedagógicas, assentes não só na pedagogia mas também nos princípios da psicologia, das quais se salientam, seguidamente, alguns pontos considerados fundamentais para o estudo em questão.

Para se desenvolver estas capacidades, Gordon considera que antes de impor ao aluno as regras básicas de escrita, leitura e teoria musical, torna-se necessário facultar-lhe a possibilidade do mesmo ter contacto com a música, “ (...) a aprendizagem da música deveria processar-se como a aprendizagem da linguagem (...) ” (Gordon, 2000, p. 4).

Willems parece partilhar da mesma opinião, já que na sua obra *O Valor Humano da Educação Musical* refere: “A educação musical deve seguir as mesmas leis psicológicas que as da educação da linguagem (...) ” (Willems, cit. por Sousa, 2003, p. 102). Willems e Gordon comparam a aprendizagem musical à aprendizagem da língua materna, estabelecendo um paralelismo entre a audição musical e o pensamento linguístico.

Ao observar-se a literatura existente neste âmbito, pode constatar-se que, além destes, também outros autores como Wuytack ou Orff consideram que a aprendizagem musical deve ser iniciada pela audição, desde tenra idade, sendo necessário proporcionar vivências musicais intensas e enriquecedoras, quer seja num contexto educativo quer num contexto familiar.

Este pensamento, contudo, já se encontra descrito no século XVII, embora ainda não associado à aprendizagem musical. Pensadores como Comenius Séc. XVII, Pestalozzi Séc. XVIII, ou Rousseau Séc. XIX, confrontados com questões semelhantes noutros domínios do conhecimento e da aprendizagem, defendem que a experiência concreta com os problemas deve preceder a sua teorização, lançando as bases para a emergência do que pode ser considerado o berço do novo paradigma de reflexão pedagógica da música. No que se refere ao ensino musical, encontramos no início do século XIX autores como H. Naef e L. Mason (in McPherson & Gabrielsson, 2002) que defenderam a ideia de que a aprendizagem musical se deve iniciar com a exposição ao fenómeno sonoro e, só posteriormente, passar à sua expressão gráfica.

Este seria o contexto ideal de aprendizagem, no entanto, no que toca ao desenvolvimento musical, o percurso de vida das crianças nem sempre é o ideal, uma vez que



“ [...] a inexistência real ou efectiva de uma expressão musical desenvolvida no 1º ciclo [...] acaba por não permitir a implementação coerente e sequencial da mesma. As políticas educativas condicionadas, por questões económicas são entrave que o sistema não conseguiu amadurecer. A única aposta de educação musical é ao nível do 2º ciclo do Ensino Básico, já tardiamente desfasada das ambições e sensibilidades da faixa etária, já que no 1º ciclo, são pontuais, as experiências musicais.” (Matias & Abeledo, 2008, p. 4).

Willems descreve os fatores que considera importantes no desenvolvimento auditivo:

“Dada a complexidade da natureza humana, nós podemos encarar, no desenvolvimento auditivo, três domínios de natureza diferente. São eles: 1º - desenvolvimento da sensorialidade, caracterizado pela receptividade e a actividade do órgão auditivo como tal, reagindo ao som, aos impactos sonoros; 2º - O despertar e o desenvolvimento da sensibilidade afectiva, emotiva, que é a chave da experiência viva dos intervalos e, por consequência, da melodia; 3º - O domínio da inteligência auditiva, que diz respeito ao mesmo tempo ao conhecimento intelectual dos fenómenos sonoros, intervalos e acordes, e à prática auditiva da harmonia e da polifonia.” (Método Edgar Willems, 1968, p. 3, caderno nº 3).

A questão de percepção auditiva é considerada de grande importância ao ponto de serem criados vários conceitos e significados, considerados fundamentais nesta questão. O conceito de audição interior é uma expressão fulcral nos discursos pedagógicos desenvolvidos ao longo do século XX. Willems (1950, 1970, 1976, 1977), Orff (1961, 1974, 1978), (e, sobretudo através de) Keetman (1974), Kodály (1981), Martenot (em Frega, 1996), usam frequentemente aquela expressão com o mesmo sentido de escuta proposto por Matthay (cit. por Caspurro 2002, p. 5).

Já Mursell (1971) denomina o modo de compreender a música de “apreensão”. É um dos primeiros autores a procurar responder à problemática da aprendizagem musical com base quer na fundamentação cognitiva dos processos de assimilação quer no princípio de sequência. Do seu contributo para a história da psicologia e da pedagogia musical, destaca-se a definição do conceito de padrão sonoro e, com este, o estabelecimento dos princípios que, mais tarde, irão estar na base da construção de teorias acerca da significação e compreensão sintática da música.

Gordon, por seu lado, criou o conceito de “Audiação,” que significa a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente (Gordon, 2000, p. 16). Ele refere que a capacidade de “audiação”, tal como na linguagem, não é “recordar” algo que já se ouviu anteriormente, é sim “antecipar” o que está para vir, um processo de “projectar o pensamento para a frente”, analogamente ao discurso falado ou escrito, à compreensão da estrutura sintática da língua (Gordon, 2000, p. 24).

O conceito é também desenvolvido por Kate Covington (2005), cujos estudos se têm focado na importância da imaginação auditiva e de como esta pode desenvolver

as capacidades interpretativas e composicionais dos alunos. Segundo a autora “a nível de percepção musical (e além) a habilidade fundamental consiste no chamado *chunking*: a capacidade “para reconhecer um grupo de notas em unidades tonais” (dentro do contexto tonal) (cit. por Ondone, 2002, p. 1).

Karpinski salienta que o objetivo do ditado, por exemplo, não é a produção fiel de transcrições, mas a formação de um certo tipo de ouvinte, capaz de perceber o som, tendo em consideração a tonalidade e os padrões (Karpinski, 2000).

Por seu lado, Wuytack denomina o processo de escuta consciente como “audição musical ativa” (1995), descrevendo este método como “um processo que implica o envolvimento activo do ouvinte, e para o qual são necessárias a experiência e a aprendizagem.” Salienta ainda que “um dos objetivos da educação musical é ensinar os alunos a escutar uma obra analiticamente, de maneira que possam apreender e compreender os vários parâmetros musicais (timbre, dinâmica, tempo, ritmo, forma, etc...) ” (Wuytack 1995 p. 13 e 23).

Outros autores referem a audição ativa na aprendizagem e na compreensão musical, usando denominações como “ouvir música musicalmente” (Reimer, 1972, p. 50); “audição inteligente ou compreensiva” (Caldeira Filho, 1971); “ouvinte inteligente ou consciente” (Copland, 1974).

O professor deve ajudar o aluno a ouvir conscientemente, através da apresentação de diversas estratégias para a superação das limitações encontradas e no sentido da progressão. Uma das estratégias possíveis são os esquemas visuais, pois “a representação da estrutura dos acontecimentos auditivos por um esquema visual facilita a percepção da unidade, uma vez que torna possível aproximar os pormenores sem os separar do conjunto” (Wuytack, 1995, p. 19).

A cinestesia assume grande importância em diversas abordagens à educação musical, entre elas a de Dalcroze e, seguidamente, a de Orff e a de Suzuki. Jacques Dalcroze salientou a importância da integração da cinestesia no processo de aprendizagem musical. O objetivo primordial da pedagogia musical de Dalcroze era fundir a percepção dos fenómenos sonoros (pensamento musical) com a parte física. Desenvolveu um método dividido em três partes: a rítmica ou euritmia, que significa ‘bom ritmo’, o solfejo e a improvisação. A consciência e a percepção corporal parecem desenvolver-se através da estimulação da motricidade global promovida por diferentes exercícios áudio (motores) que permitem treinar o ouvido musical, desenvolvendo a audição interior e a expressão pessoal.

Orff insistia que o tipo de relação entre música e movimento compreendia um tipo de atividade cinestésica que ajudava as crianças a interiorizar sentimentos e experiências de ritmo, pulsação e altura (Kemp, 1999).

A utilização da audição musical ativa nas aulas de formação musical parece favorecer o desenvolvimento da percepção auditiva. O movimento corporal ou mesmo a representação visual podem favorecer a compreensão auditiva, da mesma forma

que utilizar estratégias que envolvam a representação sonora pelo movimento poderá revelar-se produtivo.

Clemens Kuhn (2003) tem refletido sobre a relação entre a percepção auditiva e a análise musical e sobre a utilização de vários timbres em ditados musicais. Segundo Kuhn (2003) a audição consciente e inteligente resulta da conexão de vários conhecimentos: “relação entre o processo auditivo e a representação da escrita musical, entre a leitura e a audição, é recíproca” (Kuhn, 2003, p. 10). Segundo o autor, torna-se importante e inseparável o domínio da escrita musical, os conhecimentos teóricos e composicionais, a influência do conhecimento do repertório e a prática musical no desenvolvimento auditivo.

O trabalho musical direcionado para a compreensão global será, pois, de extrema importância, no sentido que proporciona o desenvolvimento do ouvido interno. Uma compreensão da estrutura musical do que é ouvido pode tornar-se num contributo inegável para um entendimento global de todos os conteúdos a abordar na disciplina, contextualizando, assim, o seu valor prático. Muitas vezes os alunos sabem os conteúdos mas não conseguem entender a sua utilização na prática musical, em especial na fase inicial da aprendizagem quando este tipo de abordagem pode fomentar essa ligação.

Todos os autores acima mencionados, de uma forma ou outra, referem que a percepção auditiva está centrada na escuta e no desenvolvimento do ouvido musical interno. Trata-se, desta forma, de um interveniente deveras importante neste processo de aprendizagem, quer seja no sentido da reprodução de sons ouvidos quer na capacidade de imaginar um som não ouvido, no sentido em que irá permitir a compreensão de toda a estrutura musical do que é ouvido e do som imaginado na nossa própria cabeça.

A falta de audição interior poderá ser uma das principais causas, se não a principal, dos alunos mostrarem tanta dificuldade na discriminação auditiva. Muitas vezes os alunos ouvem mas não escutam, bloqueando o processo de aprendizagem e não conseguindo criar bases sensoriais e conexões para a compreensão sonora. A audição musical é uma atividade que exige extrema concentração e o professor deve ajudar o aluno a ter consciência do seu ouvido interno, a ensiná-lo a “audiar” (termo utilizado por Gordon).

Estes autores salientam também que a percepção auditiva é uma capacidade que vai sendo adquirida ao longo da vivência e da prática musical, não sendo possível sem a ligação de todos os saberes musicais. Logo, para desenvolver a percepção auditiva deve existir uma prática musical intensa assente na audição musical, na entoação e na leitura de um alargado repertório musical.

A sequência de aprendizagem descrita por todos estes autores, embora por metodologias um pouco diferenciadas, parece ser consensual, uma vez que todos defendem que se deve iniciar com a audição, no sentido da sua compreensão, ou seja ouvir e ser capaz de interagir (improvisar), tal como no contexto da linguagem,

aprender as frases e posteriormente saber produzir um discurso. Seguidamente, passa-se para a leitura, depois para a escrita por imitação e, só depois, para o reconhecimento e transposição para a escrita.

Willems (1968) defende que o professor deve suscitar nos alunos o seu afeto pelos sons para, numa segunda etapa do percurso de aprendizagem, enveredar pelo solfejo e finalmente pela técnica instrumental.

Segundo Gordon, o aluno deverá aprender a ouvir conscientemente, “audiar”, e obter uma compreensão da música, para posteriormente poder passar para a escrita o que escutou e apreendeu. Estas aptidões estão sequenciadas em várias fases: ouvir, atuar, audiar/improvisar, ler e escrever (Gordon, 2000). Assim sendo, para este pedagogo a educação musical deve incorporar três de aprendizagem musical: 1) a sequência de aprendizagem de competências; 2) a sequência de aprendizagem do conteúdo tonal; 3) a sequência de aprendizagem do conteúdo rítmico. Definiu, ainda, tipos e estágios de audiação que incluem: (1) ouvir, (2) ler, (3) escrever, (4) lembrar e tocar, (5) lembrar e escrever, (6) criar e improvisar na performance, (7) criar e improvisar durante a leitura, e (8) criar e improvisar durante a escrita. (Gordon, 2000, p. 29).

Quanto ao repertório a utilizar, os alunos devem ser ensinados a ouvir todo o tipo de música, todos os géneros musicais, de modo a permitir uma maior experiência e convivência com diversos estilos de música, bem como a familiarização com os mais diversificados termos musicais. Neste sentido, Kuhn (1998, p. 12) refere que “a capacidade auditiva não pode ser muito ampla com um repertório escasso”, pelo que é necessário disponibilizar aos alunos um repertório diversificado e experiências musicais reais, de tipos muito diferentes, que tornarão mais fácil a captação auditiva de música, nos seus vários aspetos (Bueno, 1995; Cuddy e Upitis, 1992; Pinheiro, 1994; (cit. por Pedroso, 2012, p. 8).

Esta audição variada faz com que os alunos apreendam da maneira mais fidedigna a altura e a duração dos sons, a riqueza dos timbres, o fraseado, a expressividade nas variações de dinâmica, o andamento e o carácter criando mais possibilidades de construção do seu conhecimento musical.

Para Gómez “o objectivo básico de toda a actividade educativa é favorecer nos estudantes a elaboração pessoal do conhecimento e do significado a partir da sua experiência vital com a realidade, que reconstruam a cultura e não a adquiram simplesmente” (Gómez e Sacristán, 1992, p. 107). Na escolha do repertório será também importante ter em conta o nível de desenvolvimento daqueles para que é destinado.

Gary Karpinski (1990) tem vindo a investigar a importância do ditado musical no desenvolvimento auditivo dos alunos, e as razões principais das dificuldades na perceção auditiva. O autor distingue quatro fases: a perceção, a memória, a compreensão e a notação. Para cada uma destas fases, o autor recolhe e analisa quer

as questões relacionadas com as práticas atuais quer as dificuldades relacionadas com os diferentes temas e descreve algumas possíveis soluções.

Paney (2007) refere, tal como afirma Karpinski, que são várias as dificuldades dos alunos, pelo que será importante apostar em estratégias diversificadas e válidas para propiciar um entendimento musical.

#### **4.1. Audição ativa - Treino Auditivo**

Na disciplina de Formação Musical, o ouvido musical, quer seja relativo quer seja absoluto, é educado através de exercícios auditivos inseridos numa prática contínua da disciplina, contemplando a vertente melódica e harmónica.

“A audição musical é um processo que implica o envolvimento activo do ouvinte, e para o qual são necessárias a experiência e a aprendizagem (...) É frequente, os adultos, quando confrontados com a prática musical, afirmarem, com um certo desânimo, que não têm ouvido. Na realidade, esta expressão refere-se ao facto de não terem um ouvido treinado para a audição musical” (Wuytack, 1995, p. 4).

Este treino tem como fundamento despertar para uma audição consciente: escutar e não apenas ouvir. O professor deve auxiliar esta escuta ao evidenciar os elementos musicais a analisar e orientar no sentido da sua identificação, de forma a propiciar maior interesse e facilidade de entendimento musical.

O treino auditivo deve ser um processo evolutivo, de dificuldade crescente, realizado através de inúmeras vivências ao longo da aprendizagem musical, pela realização de exercícios isolados como: audição, reprodução vocal, reprodução interior e identificação de intervalos, acordes, frases rítmicas e melódicas, ditados mais abrangentes que, além da melodia, abordam o contexto tonal com progressões harmónicas, incluindo uma identificação mais abrangente como métrica, andamento, estrutura, carácter, dinâmica e agógica.

Clemens Kuhn (2003) salienta o facto da falta de concentração ser um problema da sociedade atual. Será importante conduzir os alunos no processo de escuta, ajudando a filtrar estímulos e distrações externas que impossibilitam a atenção total do contexto musical.

Também Karpinski (1990) considera que o problema diagnosticado mais frequentemente na dificuldade de percepção auditiva está relacionado com falta de capacidade de concentração e atenção, necessárias à realização de operações subsequentes. O autor salienta que nestas dificuldades de percepção se podem encontrar também casos verdadeiros de deficiência auditiva física, embora muito raramente.

As estratégias de treino auditivo pretendem proporcionar métodos e momentos de concentração, com a finalidade de alcançar uma escuta mais cuidada dos elementos musicais, tais como: as conexões criadas entre a altura das notas quer seja

no contexto melódico ou harmónico; contextualização tonal; sentido de frase; movimento cadencial, entre outros. Outra finalidade é dotar o aluno de pensamentos e conhecimentos que permitam autonomia de escuta e entendimento musical.

Karpinski propõe que se trabalhe alturas e ritmo separadamente, alegando que cada uma das duas fases exige habilidades específicas pelas suas dificuldades correspondentes; distinguir as duas separadamente é enfrentar um problema de cada vez para identificar mais especificamente pontos críticos. Segundo o autor, o reconhecimento deve começar pelo ritmo para só depois passar às alturas: "concentrar a atenção sobre alturas antes e, em seguida, o ritmo significa trabalhar no sentido inverso: uma vez que um passo foi armazenado, representar os ritmos fornece um quadro no qual colocar as alturas, (...) (Karpinski, 1990, p. 198). Refere ainda que a fase de entendimento dos dados é a mais complexa e delicada e por isso defende que esta deve, de alguma forma, ser separada das dificuldades relacionadas com a sua escrita, com a notação.

No que respeita ao trabalho auditivo na perspetiva da psicologia educacional, relativamente ao treino auditivo de intervalos e acordes de forma simplificada e realizados de forma isolada e descontextualizada, Covington & Lord (1994) descrevem-no como essencialmente behaviorista e objetivista, ou seja, baseado na transmissão e repetição de conhecimentos específicos e bem demarcados. Afirmam que, tal como a transmissão dos conhecimentos, os processos de avaliação também são mensuráveis aritmeticamente. Assim, tomando como exemplo os intervalos, quando a capacidade dos alunos para reconhecer determinados intervalos isolados é colocada à prova, tem-se uma possibilidade de avaliação quantitativa.

Segundo os mesmos autores, existem vantagens na aplicação do ensino objetivista, assinalando três pontos principais: " (1) a aquisição de conhecimentos e habilidades específicas; (2) a habilidade de resgatar as informações adquiridas no treinamento; (3) o sucesso dentro do contexto limitado dos exercícios de treinamento auditivo isolados", de onde se pode inferir que "aqueles alunos que se desempenham bem parecem desenvolver um tipo de rede esquemática ou um sistema de expertise desejado" (Covington & Lord, 1994, p. 162).

Esta abordagem pode ser positiva para os alunos na medida em que ajuda a simplificar e a consolidar conhecimentos, oferecendo ferramentas essenciais que podem vir a ser utilizadas numa análise mais global. O seu processo de avaliação pode revelar-se um elemento motivador para o aluno com a possível obtenção de sucesso.

Ainda relativamente ao reconhecimento de intervalos isolados, pode observar-se a pesquisa de Burns & Ward, que reconhecem a importância da percepção de intervalos como uma ferramenta analítica importante para a transcrição de melodias. Apontam que "a percepção de intervalos melódicos isolados pode ter pouca relação com a percepção da melodia" e acrescentam que "há evidência considerável de que melodias são percebidas como Gestalts ou padrões, e não uma sucessão de intervalos individualizados e que a



magnitude intervalar é apenas um pequeno factor na percepção total.” (Burns & Ward 1982, p. 264-265).

Relativamente aos exercícios auditivos que utilizam estratégias com recurso à entoação e reconhecimento de ordenações ou padrões, que sejam elaborados segundo um padrão tonal ou atonal, encontra-se na literatura de Deutsch (1982), por exemplo, a demonstração de como os padrões de contorno melódico são reconhecidos no discurso musical como equivalentes, ainda que se preserve apenas o contorno, e não os intervalos exatos. O autor afirma que, a longo prazo, a memória tende a reter informações classificadas hierarquicamente em níveis mais profundos de abstração (Deutsch, 1982, p. 287-291).

Edlung defende a necessidade de contextualização musical no treino auditivo, afirmando que “para que as relações tonais nas melodias sejam entendidas de maneira apropriada, deve ser requisitado [no treino] mais do que a mera facilidade em cantar intervalos melódicos isolados”. (Edlung, 1974, p. 7). Este autor trabalha sempre com grupos intervalares a partir da música tonal, enquanto Berkowitz (1960) trabalha de forma semelhante mas a partir da música atonal.

Covington (1994) defende que o trabalho auditivo só será benéfico se realizado no contexto tonal, nunca dissociado:

“O estudo dos intervalos é muito debatido e um problema para muitos professores (...) Eles devem ser hábeis em perceber o grau de escala e suas relações no contexto de uma tonalidade? Certamente que sim. (...) O que eu quero discutir é uma abordagem a aprendizagem de intervalos e tríades com base no contexto tonal.” (Covington & Lord, 1994, p. 162).

Refere ainda no mesmo artigo: “Devemos estar conscientes das habilidades do nosso grupo de alunos quando nós construímos o material para o ditado melódico.” (Cit. por Odone, 2002). Será portanto necessário conhecer bem os elementos da turma, as suas capacidades e limitações, e ajustar os recursos pedagógicos de acordo com a sua realidade e os objetivos da aprendizagem.

Covington (1995), Edlung (1974) e Karpinski (2000), entre outros autores defendem a utilização de exercícios auditivos, mas tendo em vista sempre o contexto tonal, com recurso consciente das funções tonais. É importante salientar que “função” no contexto presente significa papel dentro de uma estrutura, dentro de um sistema composto de elementos que estão intimamente interligados. Karpinski defende, ainda, o reconhecimento rítmico com recurso a padrões.

Segundo os mesmos autores, o treino de elementos isolados, num determinado contexto (tonal ou estabelecido por padrões), pode ajudar a aprendizagem, mas muitas vezes o aluno não consegue transpor a aprendizagem realizada isoladamente para um contexto de compreensão mais alargado. Denotam-se pois lacunas quando aplicada a abordagem exclusivamente objetivista, estando em falta o exercício da transferência de um domínio para outro, a falta de contextualização. Para uma

aprendizagem plena no contexto musical seria necessário uma coexistência entre as abordagens objetivistas e construtivistas.

A teoria construtivista da aprendizagem fomenta a aprendizagem ativa, em que o aluno interage com o meio musical em que está inserido; por isso, o que aprende não podem ser apenas elementos e teorias dispersas mas uma aprendizagem com o corpo e a mente em interação constante. Trabalhar determinados conteúdos de uma peça antes da sua apresentação integral, intervalos, progressões harmónicas na tonalidade, poderá revelar-se facilitador para a compreensão da mesma. Será, portanto, importante a utilização de estratégias que englobem um trabalho de análise individual pormenorizada de fragmentos mas como ponto de ligação para um todo.

Segundo Panaro, para além de reconhecer, discriminar e identificar alturas e durações, a perceção auditiva deve também desenvolver “a capacidade de analisar, sintetizar e reconhecer na música características estilísticas e contextuais”. (Panaro, 2010, p. 8).

Como já mencionado anteriormente por diversos autores, pode concluir-se que a identificação de timbres de diferentes instrumentos, as articulações, a dinâmica, e até mesmo o contexto histórico e estrutural das obras ouvidas constituem metodologias que trabalham a obra como um todo e, por isso, permitem uma melhor compreensão da linguagem musical.

O exercício de audição/treino auditivo, quando praticado com regularidade, desenvolve e cria bases para a discriminação sonora, afina o sentido auditivo, orienta e desperta capacidades de observação pormenorizada, como a atenção e a concentração, fundamentais à formação global da audição.

Repetir determinados exercícios para consolidar conhecimentos não é uma visão animadora, nem tão pouco encorajadora para o aluno, no entanto, muitas vezes é extremamente necessário. Para poder captar a atenção e a concentração do aluno, será necessário inovar, não devendo ser utilizada a repetição de determinada tarefa sempre nos mesmos moldes, pois pode ser destruidora destes dois objetivos. Cabe, portanto, ao professor arranjar estratégias diferenciadas tendo como fim o mesmo objetivo, e que levem o aluno a realizar este processo de repetição espontaneamente, com envolvimento e, acima de tudo, com motivação.

Para tal a abordagem das aprendizagens através da perspectiva de jogo pode ser um recurso vantajoso.

## 4.2. O jogo

“Estar activo tem sido muitas vezes considerado quer negativamente, quer demasiado difícil. Tornar os ouvintes conscientes parece, por vezes, impossível ” (Wuytack, 1995, p. 4).

Visto que a aquisição de competências musicais implica que os mesmos conteúdos sejam repetidos muitas vezes, estando a sua acomodação dependente de elevados



níveis de concentração, de um esforço continuado, e de resiliência pessoal para superar dificuldades, é absolutamente normal que a associação entre aprendizagem musical e prazer (que pode derivar das próprias atividades de aprendizagem ou resultar do efeito obtido ao vencer um desafio) seja ténue, ou até mesmo inexistente.

A palavra jogo está usualmente associada a entusiasmo e divertimento. O filósofo/historiador holandês Johan Huizinga apresentou uma definição de jogo muito interessante:

“Jogo é uma actividade voluntária exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria, e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana”. (Johan Huizinga, 1938).

Na definição de Huizinga, há a salientar 5 aspetos importantes: 1- o facto de implicar uma participação ativa (a atividade não existe se os agentes tomarem uma atitude passiva); 2 - o carácter voluntário da participação na atividade; 3 - a existência de regras e de (um objetivo,) uma meta a atingir que é conhecida de todos; 4 - o misto de tensão e de alegria envolvidos na atividade; 5 - o facto de ser uma atividade ‘especial’, visto que aparenta fazer parte de uma outra dimensão (diferente da realidade) onde o erro e a falha não têm qualquer importância real (não sentir o peso da avaliação).

Segundo o autor, é no jogo e pelo jogo que a civilização se desenvolve, pois o jogo é o facto mais antigo da cultura, e tudo que o ser humano faz e vive é jogo, nas mais variadas formas e contexto (Huizinga, 1999).

O jogo faz parte da história do homem e mesmo a sua relação com a pedagogia é bastante antiga: já na antiguidade, o jogo era considerado um meio de instrução das crianças. Ao longo da história, a sua utilização como estratégia educativa foi sofrendo avanços e recuos, sendo a sua presença muito evidente durante o século XX, a par com as descobertas psicológicas ligadas às fases de desenvolvimento das crianças ganhando nova definição com as invenções tecnológicas.

Conforme Campagne (1989), o jogo educativo relaciona-se com duas questões: 1. função lúdica: propicia a diversão, o prazer e até o desprazer (lidar com a perda); 2. função educativa: ensina qualquer coisa que complete o indivíduo no seu saber, nos seus conhecimentos e na sua apreensão do mundo. (Campagne, 1989, cit. por Louro, 2014, p. 2)

O jogo é agente de desenvolvimento, desenvolvimento é aprendizagem que, por seu lado, impulsiona também o desenvolvimento. Deste modo, esse tipo de atividade configura-se, então, como fonte fértil de aprendizagens. Pode revelar-se um aliado precioso no processo de aprendizagem, tendo em atenção a disciplina e o tema do projeto apresentados. De sublinhar que deve ser essencialmente assente nos conteúdos musicais e não em fenómenos não-musicais.

Vários pedagogos como Fröebel (1782-1852), Edouard Claparède (1873-1940), Zapózhets (1987) reconheceram o jogo como um recurso pedagógico privilegiado. Por sua vez, Brougère (1998) defende que é possível a conciliação entre jogar e aprender, no contexto educacional, desde que sejam respeitadas as características do jogo como atividade espontânea.

Mais recentemente, Alves refere que:

“O jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que estimula o interesse do aluno. O jogo ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade, e simboliza um instrumento pedagógico.”  
(Alves, 2010, p. 9)

Podemos encontrar vários artigos e estudos que falam da articulação entre o jogo e a educação, no entanto, colocam mais em evidência o seu emprego nos primeiros anos de educação, como se confirma na vasta bibliografia de estudos consultada. Contudo, observando os parâmetros curriculares nacionais para o ensino básico, os mesmos apelam para a necessidade do “lúdico” no processo de construção do conhecimento, uma perspetiva de jogo que vai ao encontro do pretendido.

Seguindo este pensamento, e no que respeita ao recurso a este tipo de atividade lúdica, destaca-se ainda que esta é constituído por dois elementos essenciais: a situação lúdica e a atitude lúdica, isto é, o jogo e o jogador.

O jogo lúdico é espontâneo, gratuito, gratificante, criativo, e por isso intrínseco ao ser humano, permitindo e favorecendo o desenvolvimento das capacidades criativas. Se esse jogo é educativo deve surgir associado à motivação para aprender, não devendo, no entanto, esse valor educativo ser perceptível para quem aprende, mas consciente para quem ensina.

Para tornar os jogos interessantes será necessário que os alunos sintam que conseguem vencer as dificuldades que vão surgindo. Se os professores conseguirem que as suas atividades tenham o grau adequado de desafio a quem são direcionados, isso vai levar os alunos a manter níveis de motivação elevados e a prolongar também os níveis de atenção.

O jogo é um importante instrumento pedagógico na busca de uma continuidade do processo educativo, que a cada aula deve proporcionar uma aquisição gradual de conhecimentos (Freire, 1994).

Este poderá revelar-se particularmente importante no trabalho com grupos, no entanto, nesse contexto terá que se considerar os desníveis de conhecimento e os diferentes ritmos de aprendizagem existentes no grupo, para que se consiga uma boa adequação das situações lúdicas às necessidades de aprendizagem proximal dos elementos que o constituem.

Ao adotar, na aprendizagem musical, uma perspetiva similar à que existe num jogo, é necessário encarar os erros dos alunos como parte importante do processo de aprendizagem, retirando daí toda a carga negativa associada. Visto que a

aprendizagem é, em parte, um processo de busca individual, é vital que as crianças não tenham medo de falhar/errar ao longo desse processo, ao mesmo tempo permitir a valorização do sucesso, contando apenas o lado positivo, “quem ganhou? Quem conseguiu acertar mais?”

Portanto, tão ou mais importante que escolher atividades que tenham um formato similar aos jogos, será adotar uma perspectiva de formação que desvalorize o erro, que estimule a descoberta e que consiga conter o grau adequado de desafio.

Sobre o jogo, na psicologia da aprendizagem, Piaget refere que há sempre o lugar para o lúdico dentro do princípio da ação educativa, ao definir que:

“pode-se então, sustentar que, se atividade e pensamento adaptados constituem um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, o jogo começa desde que a primeira leve vantagem sobre a segunda” (Piaget, 1978, p. 192; cit. por Aguiar, 1998).

Para terminar, pode concluir-se que o jogo pedagógico ou didático tem como objetivo proporcionar determinadas aprendizagens, sendo uma alternativa válida para melhorar o desempenho dos alunos em determinados conteúdos de difícil aprendizagem. Este não é o fim mas a estratégia que conduz a um conteúdo didático específico da aprendizagem, o resultado de um conjunto de ações lúdicas para a aquisição de informações.

De acordo com Reverbel, “é preciso lutar para que o jogo tenha seu lugar na educação, porque se ele existe na sociedade, deve existir na escola.” (cit. em, Costa, 2011, p. 17). O jogo será portanto um dos caminhos para as escolas conseguirem a integração dos alunos de forma criativa, produtiva e participativa.

Esta estratégia pode ser empregue em qualquer exercício de aprendizagem, no reconhecimento propriamente dito, na reprodução por imitação ou na leitura entoada.

A reprodução vocal é um elemento essencial para a aquisição do entendimento auditivo. A utilização de estratégias nos moldes de “jogo” que sejam utilizadas em alternância entre reprodução vocal e reprodução interior podem, simultaneamente, ajudar o aluno a desenvolver a audição interior e o proporcionar algum controle por parte do professor na sua execução efetiva.

### **4.3. Reprodução Vocal**

A reprodução vocal é um elemento essencial para a aquisição do entendimento auditivo, quer seja na vertente de imitação ou na leitura entoada.

Pedagogos como Kodály, Dalcroze, Orff, Willems, entre outros, com maior ou menor evidência, contemplam a voz e o canto como meio primordial para construir e cimentar a aprendizagem musical e a sua prática.

Segundo Barbosa (2009), subjacente às práticas de entoação e ditado estão as ideias de reconhecimento e reprodução: no caso dos solfejos a identificação visual e reprodução vocal, e nos ditados a identificação auditiva e a reprodução escrita.

A leitura entoada possibilita o desenvolvimento de competências tais como identificar a relação entre as alturas das notas, relacionar os sons com os símbolos gráficos que os representam, estimular a memória auditiva/memória visual bem como a memorização de padrões e sequências. É a consciencialização interior do que vai ser ouvido, leitura/audição interior que está a ser trabalhada.

Ao pensar na relação entre a altura das notas a entoação de melodias, o aluno submete mais o ouvido relativo do que o ouvido absoluto, pois o ouvido relativo procura cantar e pensar em intervalos ou na relação entre as notas na tonalidade. Este tipo de audição necessita de um trabalho musical mais intenso para se conseguir atingir um bom desenvolvimento, pois está associado a uma memória criada com o treino.

Assim, o bom ouvido musical resulta do treino auditivo e de fatores já mencionados como: capacidade de audição, vivências musicais intensas e prática regular de leituras entoadas, mas também está dependente das características individuais de cada um. São fatores ligados à capacidade de memorização, aspeto a ser abordado seguidamente.

#### **4.4. Memorização - Imitação**

Desde sempre os professores de formação musical têm recorrido à audição e à imitação como instrumento para a aquisição de competências. Entoar intervalos, acordes ou fragmentos melódicos ou melodias por imitação é prática constante na disciplina.

Segundo Burns e Fiocca (1990, p. 46), a aprendizagem por imitação também é relevante para a aquisição de competências auditivas melódicas pois permite melhorar e desenvolver a consciência auditiva assim como a afinação.

Na área da pedagogia, as metodologias referem frequentemente a necessidade da imitação; mesmo abordagens mais recentes como a de Edwin Gordon (1997) estabelecem o processo de imitação de padrões melódicos e padrões rítmicos como elemento fundamental da aprendizagem a partir da imitação.

No trabalho de perceção musical, a imitação é uma ferramenta fundamental para o processo de aprendizagem, já que consiste na repetição de uma determinada informação, na qual serão estabelecidos os procedimentos de instrução musical. É sabido também que a memorização está associada à concentração e à atenção. Não é suposto memorizar se não se estiver atento ao que se ouve ou ao que se vê. Desta forma, trabalha-se a atenção, a capacidade de concentração e de disciplina mental.

Karpinski (1990) refere que um aluno que tenha o hábito de escrever enquanto ouve condiciona o seu processo de desenvolvimento e terá problemas futuros, pois não adquire hábitos de memorização e de atenção, que mais tarde serão facilitadores da sua percepção musical. O autor salienta a importância da memória a curto prazo, considerando que é através dela que se desenvolvem capacidades de agrupamento, de desenvolvimento e de reconhecimento das estruturas hierárquicas.

Este autor sugere três fases para elaborar um ditado musical: ouvir, memorizar, compreender e escrever. A primeira fase – ouvir – é o processo fisionómico do ouvido captar o som e transmiti-lo ao cérebro. A segunda fase é ser capaz de memorizar aquilo que ouviu e poder recapitular mentalmente. A terceira fase é a compreensão da organização rítmica e melódica, como já mencionado anteriormente. (cit. por Odone, 2002).

Kodaly sugeriu estratégias hierarquizadas no sucesso da elaboração do ditado musical: 1) cantar e ler padrões melódicos, a partir de Hand Signs (fonomímica), que fazem parte do ditado musical que os alunos irão trabalhar; 2) ouvir o ditado e dialogar sobre as suas características rítmicas, melódicas, cantando por imitação várias vezes com diferentes estratégias; 3) uma vez o ditado memorizado, passa-se à sua escrita; 5) depois de escrito é lida a melodia escrita, confirmando a notação utilizada.

Wuytack refere: “A audição está baseada na percepção e na memória. É necessário desenvolver a memória musical, fundamental para a escuta e a compreensão da totalidade de uma obra musical,” (Wuytack, 2007, p. 29).

A percepção musical como processo cognitivo complexo deve ter em conta que os diferentes tipos de memória atuam de diversas maneiras durante a identificação e decodificação musical. A partir da análise dos tipos de memórias envolvidas neste trabalho e suas relações com os processos de imitação propostos, é possível direcionar as práticas de percepção musical realizadas em atividades pedagógicas.

Deutsch refere que “a memória na música precisa ter o funcionamento de um sistema heterogêneo, no qual as várias subdivisões se diferenciam a partir da préexistência de elementos que irão reter a informação.” (Deutsch 1982, p. 289) Assim, na atividade de percepção, o funcionamento da memória envolve vários aspetos que compõem esse sistema complexo e diversificado de estímulos e processos de decodificação da informação criando, para tal, interações com a informação retida anteriormente.

Também Covington refere:

“O papel desempenhado pela memória não está suficientemente reforçado “maduro”, por nosso ensino no quadro geral das habilidades musicais, muitas vezes considerado unilateralmente como uma capacidade de armazenamento simples, ele está envolvido em todos os níveis de actividade musical, cada tempo é necessário considerar um “presente” de música contra a efemeridade intrínseca de qualquer evento de som” (Covington, 1995, in Journal of Music Theory).

Na literatura sobre memória e imitação podem encontrar-se vários estudos. De entre eles salientam-se os estudos de Rizzolatti (2004), Gallese e Goldman (2000), Baddeley (2004), Ericsson e Kintsch (1995), Overy e Molnar-Szakacs (2009).

Para a memória ligada às informações da linguagem funcional, encontramos como referência inicial a abordagem da psicologia cognitiva que, de acordo com o modelo clássico de Atkinson & Shiffrin (1971 apud Stenberg, 2000), esclarece que a memória pode ser processada de três maneiras: 1) armazenamento sensorial, 2) armazenamento de curto prazo, e 3) armazenamento de longo prazo. A partir de um estímulo externo a informação pode ser registada pelo sistema sensorial tanto visual quanto auditivo. A partir do registro sensorial, criador de uma memória sensorial, a informação pode ser registrada na Memória de Curta Duração, controlada pelos processos de ensaio, codificação, decisão e estratégias de recuperação da informação. A fixação permanente da informação irá produzir a Memória de Longa Duração. (cit. por Freire, 2010, p. 11).

Nos estudos mais recentes que relacionam memória com música, são empregues diversos conceitos alargados, dos quais se pode reter que existem quatro tipos de memória musical, categorizados da seguinte forma: imitação longa, relacionada à memória de longa duração; imitação curta, relacionada à memória de curta duração; imitação operacional, relacionada à memória operacional e imitação espelho, relacionada ao funcionamento de neurónios espelho.

A forma, intensidade e dimensão da memorização irão promover uma forma específica de desenvolvimento no processamento da informação musical. Assim sendo, a imitação de frases longas, cerca de quatro a oito compassos, reforça o uso da memória de longa duração, enquanto a repetição de frases musicais de dois a quatro compassos utiliza a memória de curta duração. Em casos nos quais são apresentados padrões musicais de quatro a seis notas, imitados logo em seguida, será a memória operacional a ser utilizada. O uso da memória sensorial/neurónios espelho acontecerá por meio da imitação espelho, que tenta reproduzir simultaneamente a informação apresentada.

As memorizações longas, normalmente são realizadas por etapas, fragmentos e junção, exigindo mais intensidade na aplicação da estratégia. Assim, pode concluir-se que a intensidade de imitação está interligada com o tipo de memória a trabalhar. Será portanto pertinente considerar a imitação como estratégia para o desenvolvimento da memória no contexto da perceção auditiva.

O uso de estratégias diferenciadas de imitação permite a articulação entre os modos de assimilação da informação musical e seu processamento pelos diferentes tipos de memória. Será importante salientar que as estratégias a adotar no processo de imitação devem ser diversificadas, para que este não se revele desmotivador.



## 4.5. Motivação e aprendizagem escolar

A compreensão auditiva não é de todo uma acuidade fácil de desenvolver e, por isso, pode levar à desmotivação e até à desistência do aluno. O professor deve ser capaz de motivar os alunos com diferentes estratégias para cada dificuldade sentida e, concomitantemente, traçar uma linha condutora bem definida na concretização dos objetivos da disciplina de Formação Musical.

Na definição de motivação, Huertas enfatiza que a “motivação humana deve entender-se como um processo de ativação e orientação da acção,” (Huertas, 2001, p. 54).

Aprendizagem e motivação estão em constante interação e são determinantes no comportamento do aluno e no seu processo evolutivo. Por tal facto, a motivação é uma das variáveis mais apontadas como decisiva na explicação do comportamento e sucesso da aprendizagem, tornando-se portanto fundamental abordar este tema.

Os intervenientes no ensino, professores e psicólogos educacionais, afirmam que numa grande maioria dos casos a “falta de motivação” por parte dos alunos é o grande entrave quer para a compreensão dos conteúdos escolares, como para a sua consolidação. O envolvimento dos alunos nas disciplinas curriculares parece variar em função de diversos fatores, individuais e de contexto, ligados à motivação.

Os longos anos de investigação que acompanham este conceito permitiram perceber que esta desempenha um papel central na aprendizagem dos alunos, verificando-se que alunos mais motivados, esforçam-se mais, persistem mais e focam-se mais nas atividades importantes para a sua aprendizagem (Lemos, 2005).

As teorias da pesquisa educacional relativamente a este assunto tentam explicar a motivação dos alunos pela sua escolha das atividades a realizar, o seu envolvimento nas tarefas, a sua persistência, a procura de ajuda e o desempenho na escola (Meece, Andreman & Andreman, 2006).

O conceito de motivação nem sempre foi entendido da mesma forma ao longo dos anos, sendo objeto constante de estudo e gerando várias perspetivas. Inicialmente a motivação era concetualizada apenas de duas formas: motivação extrínseca e motivação intrínseca, na medida em que extrínseca dependente de fatores externos e intrínseca de fatores internos.

As atuais teorias cognitivas da motivação consideram que algumas alternativas para conseguir o envolvimento dos estudantes na ação educativa são representadas pela motivação intrínseca e pelas formas de autorregulação da motivação extrínseca.

“O processo motivacional influencia directamente o ensinar e o aprender de cada educando. É importante por isso conhecer as razões que estão implícitas nas acções dos alunos (se intrínsecos ou extrínsecos) e, sobretudo, em ter consciência de que estes motivos são estruturados nas relações interpessoais” (Santos, 2007, p. 299).

Na motivação extrínseca, o controlo da conduta é decisivamente influenciado pelo meio exterior, os fatores motivadores estão, sobretudo, dependentes de contingências

alheias ao sujeito, não sendo inerentes nem ao sujeito nem à atividade/tarefa, sendo, portanto, externamente regulados. O motivo que desencadeará a ação não será o interesse genuíno do aluno, mas sim a obtenção de resultados. A ação é, assim, considerada como um meio para atingir um fim. Estudos indicam que este tipo de motivação é muito inconstante, visto que depende de fatores externos. O indivíduo não gosta da tarefa em si, mas gosta da recompensa que a tarefa a ser executada lhe pode trazer, o que implica necessariamente pouca satisfação e prazer na execução da tarefa.

Quanto à motivação intrínseca, está relacionada com o interesse suscitado pelas características inerentes à atividade/tarefa, e caracteriza-se como uma tendência natural para procurar a novidade, o desafio, para obter e exercitar as próprias capacidades. Refere-se ao envolvimento em determinada atividade/tarefa por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou de alguma forma, geradora de satisfação pessoal. Esta motivação requer experiências de autonomia, desenvolvendo dimensões pessoais tais como a autodeterminação e escolhas pessoais, o interesse e a curiosidade, o envolvimento cognitivo e a autorresponsabilização.

“As descobertas sobre as orientações motivacionais autodeterminadas, ou seja, a motivação intrínseca e as formas auto-reguladas de motivação extrínseca, representam alternativas promissoras para se alcançar o envolvimento dos estudantes com a escola e com sua própria educação” (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; cit. por Guimarães, 2004, p. 143).

A contribuição dos fatores motivacionais acima referidos é importante no processo de aprendizagem. No entanto, a motivação intrínseca é mais valorizada do que a motivação extrínseca, visto ser a forma mais pura de motivação, por ser mais constante, por auxiliar de forma mais eficaz o entendimento e o desenvolvimento de competências e, por fim, por ser mais difícil de alcançar.

Segundo Arias, alunos movidos por motivação intrínseca face às tarefas escolares têm o objetivo de desenvolver as suas competências; os alunos que, ao contrário, são sobretudo impulsionados por mecanismos de motivação extrínseca, o seu objetivo é apenas obter avaliações positivas (Arias, 2004).

Na componente motivacional, a literatura refere que alunos com objetivos centrados nos resultados parecem possuir mais consequências negativas para a aprendizagem e para o desenvolvimento individual do que os alunos com objetivos centrados na aprendizagem (Faria & Parracho, 2005).

Dos vários estudos sobre o conceito da motivação emergiram várias correntes teóricas, com perspetivas diversificadas, que consideram que para além da motivação que advém de fatores internos ao indivíduo, da motivação que advém de fatores externos ao indivíduo, a motivação pode também compreender um complexo envolvimento entre o ambiente, o indivíduo e a sua cognição.

Serão abordados seguidamente alguns conceitos das teorias contemporâneas extremamente associadas ao contexto educacional no estudo da motivação.



Numa perspetiva da teoria cognitiva social, no que respeita à análise da motivação, considera-se fundamental a percepção de autoeficácia, a observação das consequências vicariantes consequentes de modelos ou da comparação social, as expectativas de resultados e a fixação de objetivos.

De acordo com Bandura, citado por Vazquez (2005), a autoeficácia requer não apenas habilidades, mas também força de vontade em acreditar na capacidade de exercer uma determinada conduta, elo importante entre o saber o fazer.

A definição de Bandura para eficácia, autoeficácia percebida ou percepção de autoeficácia, será o juízo pessoal acerca das próprias capacidades para executar as atividades requeridas e atingir determinado nível de desempenho, ou seja, é uma crença naquilo que se é capaz de fazer, influenciando a intensidade de esforço, a persistência e consequentemente a aprendizagem.

O conceito de expectativa de resultados refere-se à percepção das próprias capacidades para produzir ações. Estes dois aspetos motivacionais, embora sejam conceptualmente distintos, surgem normalmente relacionados. A autoeficácia e a expectativa estão interligadas e são afetadas pela autoestima.

Pela pesquisa efetuada sobre as teorias motivacionais percebemos, uma vez que a elevada autoestima estimula a aprendizagem, que a motivação dos alunos passa pela sua escolha nas atividades a realizar, pelo seu envolvimento nas tarefas, pela sua persistência, pela procura de ajuda, e pelo desempenho na escola, fatores que influenciam, em consequência, o rendimento escolar (Meece, Andreman & Andreman, 2006).

Segundo Bandura, os indícios que o aluno dispõe para julgar a eficiência da própria aprendizagem servem para determinar a autoeficácia percebida, pelo que o autor distingue quatro principais pistas:

- 1) Experiência atuante no desempenho anterior da tarefa: a avaliação dos êxitos e dos fracassos que resultaram do desempenho anterior aumentam ou diminuem a percepção de eficácia e constituem a principal origem de informação para o sujeito ajuizar a sua autoeficácia;
- 2) Experiência vicariante: a influência dos seus pares, a observação de outros idênticos, bem ou mal sucedidos, determinam um padrão de autoeficácia pelo sujeito;
- 3) Persuasão verbal ou crença induzida na capacidade de desempenho: as informações de indivíduos considerados válidos pelo aluno sobre as suas próprias capacidades complementam a informação pessoal ajuizada;
- 4) Sintomas fisiológicos: as sensações de tensão, fadiga ou excitação fornecem indicações sobre as próprias capacidades, podem comprometer a crença de autoeficácia.

A autoeficácia depende, ainda, de outras variáveis além das já referidas anteriormente, tais como a capacidade para agir sob tensão e a adaptabilidade a novas situações. Se o aluno possuir um sentimento de autocontrole propiciará o desenvolvimento de competências, a percepção da autoeficácia e as capacidades de autorregulação. Os alunos com maiores expectativas de autoeficácia apresentam melhores desempenhos escolares.

Assim, autoeficácia percebida afeta o objetivo a que o aluno se propõe, a escolha específica do objetivo, o nível de empenhamento e o tempo dispensado para o alcançar. Assim sendo, vai afetar também o desempenho final e, conseqüentemente, a manutenção da motivação na aprendizagem. Pode concluir-se, portanto, que autocrenças de eficácia têm um papel chave na autorregulação da motivação.

A motivação humana é gerada cognitivamente. Há três diferentes motivadores cognitivos em torno das quais teorias distintas foram construídas. Elas incluem atribuições causais, expectativas de resultado e metas conscientizadas. As teorias correspondentes são a teoria da atribuição, a teoria da expectativa-valor e a teoria das metas, respetivamente.

As crenças de autoeficácia operam em cada um desses tipos de motivação cognitiva. Crenças de autoeficácia influenciam atribuições causais. Pessoas que se consideram altamente eficazes atribuem as suas falhas ao esforço insuficiente; aqueles que se consideram ineficazes atribuem as suas falhas à baixa habilidade. Pode então concluir-se que as atribuições causais afetam a motivação, o desempenho e reações afetivas.

Na teoria da expectativa-valor, a motivação é regulada pela expectativa que um dado comportamento produzirá determinados resultados e pelo valor daqueles resultados, quer seja reconhecimento social, satisfação pessoal, quantitativo (boa classificação na disciplina ou monetário).

Para Huertas, a ação humana é motivada por metas. Essas são elaboradas e transformadas pelo indivíduo conforme o significado que ele atribui às situações, pois assim, “uma pessoa que tem uma meta elege um plano para alcançá-la, tem expectativas de eficácia e de resultado sobre ela e, depois da acção concreta para conseguir a meta, realiza atribuições sobre seus resultados” (Huertas 2001, p. 122).

Para Almeida, o conceito de aprendizagem refere-se a uma intenção de aprendizagem gerada através de um *motivo* que desencadeia uma *estratégia* de aprendizagem (Almeida, 1991). O motivo representa o fator motivacional, intrínseco ou extrínseco, que determina a ação adotada pelo aluno e o seu tipo evolução do processo de aprendizagem.

O autor acima mencionado aponta no sentido de ser possível medir até que ponto os alunos preferem determinadas abordagens de aprendizagem, a partir da análise dos três motivos e as três estratégias apontadas no comportamento por estes. Para melhor elucidar transcreve-se a tabela que se segue (Almeida, 1991, p. 119).

**Tabela 8 - Motivação - Três motivos e as três estratégias na abordagem da aprendizagem**

Abordagem	Motivação	Intenção	Estratégia
<b>Profunda</b>	<u>Intrínseca:</u>  O principal objetivo é atualizar o interesse nas disciplinas.	Intenção de extrair o significado máximo dum tópico por competição.	Examinar as conclusões e as provas. À procura de relações com experiência pessoal e conhecimentos prévios.
<b>Superficial</b>	<u>Instrumental:</u>  O principal objetivo é atingir os critérios da disciplina.	Intenção de reproduzir os factos principais e os detalhes mais importantes	Memorizar bocados de informação verbal, essencial e isolada; por repetição.
<b>Realização</b>	<u>Competição:</u>  O principal objetivo é obter notas altas. Competir com outros.	Intenção de sucesso de acordo com o seu ponto de vista e o dos outros.	Comportando-se como um aluno modelo. Tenta saber perguntas de exame ou procura dicas dos professores. Organizar o tempo de estudo.

No entender de Boruchovitch (2009), a motivação em concreto não é somente uma característica própria do aluno, mas também mediada pelo professor, pelo ambiente na sala de aula e pela cultura da escola. Na opinião da autora, das distintas formas de promover a motivação, a principal é que o próprio professor seja um modelo de pessoa motivada.

Será pois, muito importante identificar o fator motivacional de cada um e aproveitar esse conhecimento em favor do seu processo de aprendizagem. Nesse contexto o papel do professor revela-se extremamente fundamental no desenvolvimento da motivação interna deste.

De acordo com a perspetiva motivacional, o ambiente escolar e os seus intervenientes podem influenciar o estado motivacional do aluno através da criação da percepção de autoeficácia, da aplicação de tarefas em que obtenha o sucesso, da observação de modelos de sucesso e do reforço verbal das suas capacidades.

#### 4.6. O papel motivacional do professor

O professor deverá ter sempre um papel decisivo, mesmo que este se resuma ao fornecimento de “incentivos motivantes”. Para isso, é necessário o professor agir ativamente para melhorar a motivação do aluno, ao mesmo tempo que o ensina a pensar; faz parte do trabalho do professor saber ensinar a pensar, ao mesmo tempo que tenta melhorar a motivação para aprender (Tapia, 1997).

Martín Díaz e Kempa (1991) defendem, a esse respeito, que se deve ter em conta as características individuais dos alunos se o objetivo for o de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

Na sua opinião, os materiais didáticos poderão até ser os “melhores”, mas tornam-se inúteis se os alunos não estiverem interessados neles; as supostas “melhores” estratégias didáticas não terão qualquer resultado positivo se os alunos não se encontrarem motivados para as realizarem. Estas preferências por métodos de ensino e por estratégias de aprendizagem diferentes são determinadas pelo “estilo motivacional” de cada um.

Do ponto de vista educativo, Neto (1996) defende a ideia de que o ideal no ato educativo seria o professor ter em conta a multiplicidade de estilos motivacionais existentes na sala de aula e ser capaz de adaptar as características dos procedimentos didáticos a essa multiplicidade.

Como já mencionado anteriormente, a literatura sobre esta problemática identifica, a esse respeito, quatro categorias de alunos: os que procuram o sucesso, os curiosos, os conscienciosos e os socialmente motivados (Martín Díaz e Kempa, 1991). Os alunos socialmente motivados, por exemplo, reagem melhor em situações de aprendizagem em grupo e os curiosos em situações de resolução de problemas.

O professor pode ajudar a desenvolver nos alunos a expectativa de eficácia pessoal implementando diversas estratégias na aula. Assim, tendo em conta as diversas fontes da autoeficácia o professor pode: levar o aluno a experienciar sucessos propondo-lhe realizar tarefas com esse objetivo, adequando o nível de dificuldade destas ao nível de aprendizagem do aluno; proporcionar a observação do comportamento de outros colegas bem-sucedidos, distribuindo estrategicamente os alunos pela sala de aula e proporcionando uma observação direta dos mesmos; desenvolver a capacidade de autocontrolo de sintomas de ansiedade, através de técnicas de relaxamento e de exposição a situações potenciadores desta capacidade, acompanhando o aluno e demonstrando confiança nas suas potencialidades de modo a ultrapassar essa mesma ansiedade. Deve também proporcionar um ambiente calmo e agradável, para que o aluno se sinta confortável e seguro. Quando o aluno atinge o êxito, o professor pode aproveitar para elogiar o seu sucesso e esforço com o intuito de aumentar a sua crença de autoeficácia.

Um forte senso de eficácia reforça a realização humana e o bem-estar pessoal de várias maneiras. Alunos com elevada confiança na sua capacidade abordam tarefas difíceis como desafios a serem superados, ao invés de sentirem que se trata de ameaças a serem evitadas. Tal perspetiva eficaz promove o interesse intrínseco e a dedicação profunda nas atividades. Estes alunos quando falham atribuem a falha ao esforço insuficiente ou ao conhecimento e habilidades deficientes, os quais são adquiríveis.

A força motivadora de determinada estratégia resulta, desse modo, não da estratégia em si, mas da interação da mesma com as características individuais dos alunos, nomeadamente com os seus estilos motivacionais e cognitivos.

Lemos, (2005), por exemplo, como muitos outros, refere que a organização e a dinâmica na sala de aula afetam a motivação dos alunos, ainda que indiretamente, uma vez que o contexto em que a aprendizagem decorre evoca, nos mesmos, determinadas perceções e afetos, como por exemplo, as expectativas de sucesso, a autoeficácia e a satisfação.

A gestão da sala de aula refere-se a “tudo o que um professor faz para organizar o estudante, o espaço, o tempo, e os materiais de modo a que o estudante possa aprender” (Wong & Wong, 1998, p. 84 cit. em Norris, 2003), ou seja, refere-se às estratégias utilizadas pelo professor para conseguir que os seus alunos adquiram o conhecimento e as habilidades necessárias para serem bem-sucedidos.

Cabe ao professor criar um “ambiente motivador” na sala de aula, proporcionando atividades desafiadoras e desenvolvendo estratégias de aprendizagem em que o aluno tenha um papel ativo na construção do conhecimento, permitindo experiências de êxito, propondo pequenas metas que se possam obter rapidamente, utilizando adequadamente os recursos didáticos, a avaliação formativa, as estratégias de ensino e os conteúdos.

Nesta tarefa que se apresenta difícil, o professor deverá optar sempre por uma diversidade de processos pedagógicos, visando promover a motivação (intrínseca, extrínseca ou combinada) do maior número de alunos.



## Capítulo V - Estudo de investigação

### 5. Plano de investigação e metodologia

O capítulo que se segue consiste na descrição da investigação realizada, explanando a metodologia aplicada, os objetivos, as estratégias, a descrição das técnicas, os instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados, a amostra e, por fim, a apresentação e discussão dos resultados.

A notificação de aprovação do projeto de investigação foi recebida dia 29 de janeiro de 2014, ocorrendo o início da sua implementação logo na semana posterior à notificação, perfazendo, assim, um total de 15 aulas de 90 minutos.

A investigação baseou-se essencialmente na aplicação de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento auditivo, na avaliação da sua eficácia e no efeito motivacional proveniente da sua aplicação.

O termo estratégia implica um plano de ação para conduzir o ensino em direção a propósitos fixados, servindo-se de determinados meios (A. Ribeiro e L. Ribeiro, 1989). As ações podem ser desenvolvidas pelo professor ou pelo aluno. De forma genérica, pode dizer-se que as estratégias de ensino estão ligadas à questão: «Como atingir um dado propósito?».

No plano da conceção, para que a estratégia se justifique, esta deverá dar resposta a determinadas questões: como organizar a ação e porquê, tendo sempre em conta o para quê e o para quem? Na sua implementação será importante delinear os meios, as atividades, as tarefas e a sequências em que deverão ser aplicadas.

A estratégia é, efetivamente, uma organização ou um arranjo sequencial de ações ou atividades de ensino, que são utilizadas durante um intervalo de tempo e com a finalidade de levar os alunos a realizarem determinadas aprendizagens (Cruz, 1989; Heintschel, 1986).

No caso específico deste projeto, a estratégia de ensino/aprendizagem reporta-se a um conjunto de ações orientadas pelo professor, para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se têm em vista. Pode observar-se, portanto, neste estudo, uma investigação-ação uma vez que se confere extrema relevância às fases de planificação, implementação, observação e reflexão.

De acordo com o contexto de estudo, considerando a bibliografia consultada, a metodologia utilizada consistiu no estudo de caso. Bassey (1999), citado por Afonso (2005), define de forma abrangente e detalhada esse método de investigação:

“Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, centrada em facetas interessantes de uma actividade ou programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as

peessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos (...). “ (Afonso, 2005, p. 70-71).

Quanto ao propósito da utilização do método de estudo de caso, Dooley (2002) refere:

“Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno”(Dooley, 2002, p. 343-344).

É, portanto, uma investigação com características próprias, incidindo sobre situações específicas restritas e especiais, cuja finalidade é compreender um determinado fenómeno ao qual o investigador confere muita importância. Significa analisar um “caso” ou um pequeno número de “casos” em detalhe e profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade, tendo em conta as suas condicionantes recorrendo-se, para isso, a todos os métodos que se revelem apropriados para o efeito.

Neste contexto, a amostra, o sujeito ou sujeitos de estudo e o método de estudo aplicado são fundamentais para o sucesso do mesmo, pois constituem o centro da investigação. Não menos importante é a escolha dos métodos e as técnicas de recolha de dados. De acordo com Fragoso (2004), citado por Meirinhos e Osório (2010), o investigador deve assegurar que os métodos e as técnicas de recolha de dados são utilizados de modo suficiente e pertinente. Para isso, o investigador deve recolher e organizar dados de múltiplas fontes e de forma sistemática.

Segundo Lima, Vieira e Oliveira (2007):

“Os diferentes objectivos que motivam os investigadores ao desenvolvimento de estudos científicos, e a natureza dos assuntos em questão são factores que condicionam, de certo modo, o tipo de técnicas escolhidas para a recolha de dados(...)” no entanto salienta que “(...) a utilização de determinada técnica não é exclusiva de um dado tipo de pesquisa, podendo recorrer-se a uma combinação de técnicas no seio de uma investigação” (Lima, Vieira & Oliveira, 2007, p. 72).

Segundo Oliveira (2005), “aferir a validade de uma medida consiste em encontrar um conjunto de argumentos que fundamentem a sua utilização no contexto de uma investigação específica.” Assim sendo, um instrumento é considerado válido quando é adequado para os propósitos específicos que o investigador tem em mente, ou seja, quando mede aquilo que se propõe medir.

No sentido de responder aos propósitos deste estudo, procedeu-se à realização de questionários, fichas de recolha de dados e reflexões produzidas pela observação aquando da implementação das estratégias, tendo em vista a elaboração e divulgação dos resultados finais.

Atendendo às características da pesquisa, investigação/acção, o plano de



investigação demonstra-se, assim, maioritariamente de natureza qualitativa, apresentando, no entanto, alguns aspetos de natureza quantitativa, como se passa a justificar a partir da bibliografia consultada.

Godoy (1995), citado por Neves (1996), refere as características básicas que definem a pesquisa qualitativa sendo elas o ambiente natural que funciona como fonte direta dos dados, cabendo ao investigador o papel principal na recolha dos mesmos; os dados produzidos e recolhidos que, na sua maioria, são de carácter descritivo; o processo que surge para o investigador como principal preocupação, ao invés do estudo; a tentativa de entender o ponto de vista e o interesse dos participantes; a análise dos dados que tende a assumir um carácter indutivo.

Quanto à investigação quantitativa, segundo Lima, Vieira e Oliveira, caracteriza-se essencialmente “pela utilização de técnicas rigorosas de recolha de dados, muitas delas standardizadas, que permitam assegurar a validade e a fidelidade dos dados recolhidos” (Lima, Vieira & Oliveira, 2007, p. 74). Inserem-se nesta técnica as fichas de recolha de dados e/ou questionários, definidos como “um método simples composto por um conjunto de questões escritas e às quais se responde também por escrito.” (Ribeiro, 2010, p. 60). “

Miranda e Osório (2010), citam autores como Yin (2005) e Flick (2004), que salientam a relevância de utilizar, em alguns métodos de investigação, simultaneamente dados qualitativos e quantitativos. A utilização de dados qualitativos e quantitativos, na mesma investigação, vai no sentido de olhar para estas metodologias como complementares e não como opostas ou rivais. Stake (1999) refere que a distinção entre métodos qualitativos e quantitativos é uma questão de ênfase, já que a realidade é uma mistura de ambos.

Duffay (1987), citado por Neves (1996), indica que o emprego conjunto dos métodos qualitativos e quantitativos pode ter os seguintes benefícios:

- 1 - possibilidade de congregar controle do vieses (pelos métodos quantitativos) com compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenómeno ( métodos qualitativos);
- 2 - possibilidade de congregar identificação de variáveis específicas (pelos métodos qualitativos) com uma visão global do fenómeno ( métodos quantitativos);
- 3 - possibilidade de completar um conjunto de factos e causas associadas ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade;
- 4 - possibilidade de enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural da sua ocorrência;
- 5 - possibilidade de reafirmar a validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas. (Duffay, 1995, cit. por Neves, 1996, p. 2).

Pode concluir-se que os métodos qualitativos e quantitativos diferem quanto à forma e à ênfase, no entanto, não é considerado que se contraponham mas sim que se

complementam, podendo contribuir, no mesmo estudo, para um melhor entendimento do fenómeno estudado. Combinar estas duas técnicas pode, portanto, tornar uma pesquisa mais forte e reduzir os problemas inerentes à adoção exclusiva de uma delas.

Assim sendo, a análise final foi realizada a partir das reflexões produzidas pelas observações diretas na sala de aula, pesquisa qualitativa, e pelos resultados obtidos nas fichas de trabalho fornecidas no âmbito da presente investigação aos elementos que compõem a amostra, pesquisa quantitativa. Como caminhos metodológicos tentarei usufruir da combinação de abordagens qualitativas e quantitativas, de modo a seguir a especificidade de cada dimensão do objeto de estudo.

## **5.1. Objetivos da intervenção Pedagógica**

Como já mencionado anteriormente, este estudo teve como objetivo verificar o efeito decorrente da aplicação de algumas estratégias que envolveram o desenvolvimento da componente auditiva. Tencionou aferir a sua eficácia a nível do desenvolvimento da perceção auditiva melódica e o efeito causado a nível do envolvimento e da motivação do aluno, aquando da sua exposição às estratégias de ensino.

Pretendeu proporcionar uma mudança, tendo em conta as causas indissociáveis a este problema –a capacidade de concentração, imitação, memorização e audição interior - sem descurar o principal impulsionador de evolução: a vertente motivacional. Assim sendo, o recurso a estratégias pretendeu ajudar os alunos a desenvolverem habilidades internas no sentido de facilitar a descodificação musical, orientar no desenvolvimento da perceção auditiva melódica e motivar para a aprendizagem, através de envolvimento, do estímulo para a superação das metas e o aumento da autoestima.

Partindo dos problemas apresentados e apoiando-se numa perspetiva integrada das aprendizagens, apresentam-se os objetivos que se pretende alcançar com a implementação e consequente progresso desta investigação:

1. Facilitar o processo de descodificação musical no contexto musical;
2. Orientar os alunos no processo de descodificação auditiva;
3. Motivar os alunos para o sucesso da aprendizagem auditiva;
4. Desenvolver bases sólidas para o entendimento do fenómeno musical, através do desenvolvimento de competências auditivas específicas;
5. Promover a participação ativa de todos os alunos na realização das atividades auditivas;
6. Analisar a eficácia, a curto prazo, do aquecimento auditivo e da contextualização tonal na descodificação musical;

7. Analisar a eficácia das estratégias utilizadas no que diz respeito ao fator motivacional;
8. Validar estratégias para a reestruturação da prática formativa.

## 5.2. Estratégias de intervenção e de investigação

No sentido de corresponder aos objetivos do projeto, foram levadas a cabo estratégias pedagógicas diversificadas nas práticas da disciplina, sempre numa perspetiva integrada das aprendizagens e respeitando a planificação da instituição em que o projeto foi desenvolvido (anexo 1).

Souza identifica a intervenção como um ato que “consiste em criar situações tais que o aluno é chamado a agir mentalmente, de uma maneira que seja estruturante, integrando suas ações num sistema de coordenação e de composição operatória.” (Souza, 1996, p. 114)

Segundo o mesmo autor, no decorrer da intervenção, o procedimento adotado pelo pesquisador interfere no processo, cabendo a este objetivá-lo compreendê-lo, explicitá-lo ou corrigi-lo. Assim sendo, tais interferências não podem ocorrer ao acaso, requerendo ser geradas por uma hipótese explicativa das ações e verbalizações do sujeito. Mostra-se necessário, portanto, que o procedimento esteja assente numa planificação bem estruturada e teoricamente bem fundamentado.

O projeto de intervenção foi desenvolvido no decorrer das aulas regulares da disciplina de formação musical. As hipóteses foram sendo levantadas e testadas através de questionamentos durante o processo de intervenção.

O papel de ação na investigação foi precisamente de criar situações que levassem os sujeitos a refletirem e atuarem sobre suas próprias ações, ativos e conscientes do processo de aprendizagem. Desta forma, foram utilizadas e testadas diversas estratégias, todas elas elaboradas tendo como base diferentes estruturas de orientação na sala de aula a fim de apelar à participação, concentração e motivação dos alunos.

As estratégias foram implementadas com recurso a um teclado existente nas salas de aula e abrangeram exercícios de treino auditivo recorrendo à utilização de situações práticas, com o objetivo de facilitar a aquisição de competências no domínio da distinção auditiva, associada à melodia, bem como a relação entre o processo auditivo e a representação da escrita musical.

Apresentam-se seguidamente as estratégias utilizadas:

1. Preparação tonal e intervalar
  - Entoação de ordenações melódicas/padrões em contexto tonal.
  - Entoação/formação de intervalos previamente estabelecidos.
  - Entoação/formação de acordes previamente estabelecidos.

- Entoação de padrões melódicos estabelecidos por intervalos.
2. Orientação para a interpretação musical auditiva
    - Questionamento sobre os elementos musicais, relação entre os sons.
    - Diálogo analítico de decodificação musical em contexto de turma.
    - Decodificação do percurso harmónico e reconhecimento auditivo de cadências.
  3. Atividades de identificação
    - Reconhecimento auditivo de intervalos e acordes e padrões melódicos
    - Reconhecimento auditivo do movimento sonoro.
    - Reconhecimento de movimento harmónico.
    - Reconhecimento melódico.
  4. Leitura entoada de excertos musicais
    - Trabalho de preparação de leituras por fases, interligando as aprendizagens.
    - Atividades de memorização e reprodução interior.

A implementação das estratégias na sala de aula, anteriormente descritas, foram realizadas com recurso a uma outra não menos importante neste estudo, o jogo didático. Os “jogos musicais” (Anexo 2) foram desenvolvidos para o efeito e coexistiram na maioria das atividades, tarefa/jogo. Esta ação foi levada a cabo com o propósito de alcançar os objetivos gerais, tentar contornar as dificuldades detetadas, tornar as aulas mais descontraídas, melhorar a participação espontânea, a concentração, o interesse e, conseqüentemente, a motivação dos alunos na realização das tarefas propostas. O recurso ao jogo didático como apoio a outras estratégias serviu, assim, para aferir em que medida se trata de uma estratégia que pode contribuir como fator de motivação e de aprendizagem nas aulas de formação musical.

Antes de cada jogo ser iniciado, foi feita uma explicação verbal do mesmo, apresentando as regras e os objetivos. Sempre que necessário foi realizada uma associação de forma progressiva do movimento sonoro a gestos ou movimentos corporais. Foram utilizadas estruturas orientadas para a competição nos jogos, aplicadas aquando do reconhecimento auditivo de intervalos, acordes e progressões harmónicas, pretendendo proporcionar uma competitividade saudável e descontraída entre os alunos.

Os exercícios variaram consoante a estratégia adotada no decorrer das aulas, podendo contemplar a altura dos sons, a identificação do modo, os intervalos musicais, a identificação de frases musicais, a pulsação, o compasso, o timbre, a intensidade dos sons ou outro conteúdo do programa.

Na parte inicial do trabalho auditivo, e no decorrer das aulas, foi implementada uma prática de treino auditivo baseado nas estratégias, foi sempre realizada uma contextualização tonal e intervalar com o intuito de apoiar e desenvolver o ouvido tonal, um constante trabalho de imitação, reprodução, formação de sons, de leitura entoada, de audição e de incentivo à memorização de fragmentos musicais.

Atendendo à fundamentação teórica exposta anteriormente pretendeu-se, com a metodologia adotada, valorizar a memória, sendo que na série de sons e nos ditados melódicos foi realizado um trabalho de imitação com várias estratégias de memorização para uma melhor assimilação e compreensão e, só posteriormente, se passou para a representação escrita. Deste modo, ao possibilitar a divisão da tarefa entre a identificação e a escrita, pretendeu-se facilitar o processo no sentido de ajudar o aluno a superar um obstáculo de cada vez.

### **6.3. Instrumentos de recolha de informação para avaliação do projeto**

Com vista a direcionar as intervenções e a realizar a avaliação desta investigação foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de informação: questionário inicial aos alunos; ficha de recolha de dados; observação directa nas aulas e reflexões obtidas através destas e, finalmente, questionário final.

Para a realização dos questionários e das fichas de recolha de dados foi solicitado e, posteriormente, concedida autorização prévia, tanto pelo Conselho Pedagógico do Conservatório de Música de Ourém e Fátima como pelos Encarregados de Educação dos elementos alvo da investigação. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram aplicados no decorrer do plano de investigação aos elementos da amostra.

Afonso (2005) afirma que os questionários consistem em obter respostas escritas a perguntas também escritas. Segundo o autor referido anteriormente, o questionário é construído através de uma grelha ou tabela de especificações onde:

“ a partir da identificação das questões de pesquisa, se inventariam os tópicos substantivos a abordar. A análise dos tópicos seleccionados serve de fundamento para a tomada de decisões sobre o tipo de perguntas a elaborar em cada caso (directa, indirecta, geral ou específica, centrada em factos ou opiniões) e sobre o formato das respostas, de acordo com a tipologia acima referida” (Afonso, 2005, p. 105).

Pode, portanto, conter questões abertas, fechadas, de múltipla escolha, de resposta numérica ou do tipo sim e não. Os questionários utilizados continham perguntas que pareceram pertinentes para a investigação, relacionadas com a recolha de dados pessoais e o processo de ensino/aprendizagem. Abarcavam perguntas com respostas de escolha múltipla, tendo como objetivo a obtenção de respostas directas e claras, bem como de resultados mais precisos de modo a facilitar a interpretação dos dados aquando da sua análise, e a criar a possibilidade de utilizar tais resultados para

validação de estratégias e, conseqüentemente, permitir a mudança de práticas do ensino.

Rodríguez (1999), citando em Meirinhos e Osório (2010), refere que o questionário está mais associado a técnicas de investigação quantitativa, contudo, salienta também que a sua utilização na pesquisa qualitativa, enquanto técnica de recolha de dados, pode prestar um importante serviço à investigação qualitativa. Trata-se, portanto, de uma forma prática e rápida de recolher informação relativa a dados pessoais relevantes, a atitudes, gostos, opiniões e perceções relacionadas com os sujeitos que constituem a amostra em estudo.

O objetivo geral do primeiro questionário (Anexo 3), elaborado para inquirir os alunos das turmas inseridas no projeto, foi recolher dados pessoais relevantes e verificar a sua posição em relação à disciplina de formação musical, quanto à sua perceção de dificuldades e gostos, para posteriormente conseguir desenvolver estratégias e atividades que fossem de encontro às aspirações dos alunos e atuassem na superação das suas dificuldades e simultaneamente na motivação.

A realização do questionário, composto por 15 questões, ocorreu na aula; do mesmo constava: identificação pessoal, hábitos de estudo, posicionamento relativamente à disciplina de formação musical, posicionamento relativamente aos conteúdos auditivos.

Tabela 9 - Resumo do inquérito inicial

Categorias	Nº	Questões
Identificação Pessoal	1	Idade Naturalidade Sexo
	2	Frequentaste o preparatório? Se afirmativo quantos anos?
	3	Qual o teu instrumento de estudo?
	4	Costumas habitualmente ouvir música?
	5	Qual o teu género de música preferido?
	6	Os teus pais costumam comparecer nas tuas audições/concertos ou eventos dinamizados pelo conservatório?
Hábitos de estudo das disciplinas de articulado	7	Costumas estudar acompanhado? Se afirmativo com quem?
	8	Costumas estudar para as disciplinas do currículo articulado? Se afirmativo indica quais? Nas disciplinas assinaladas, indica o tempo médio de estudo semanal por disciplina.
Posicionamento relativamente à disciplina de Formação Musical	9	Assinala a disciplinas do ensino articulado que mais gostas E a que menos gostas
	10	Assinala qual o conteúdo que mais gostas de trabalhar na disciplina de Formação Musical. E o conteúdo que menos gostas de trabalhar.
	11	Assinala o conteúdo que sentes mais facilidade na disciplina de Formação Musical. E o que sentes mais dificuldade.
Posicionamento relativamente aos conteúdos auditivos	12	Quando fazes exercícios de reconhecimento auditivo sentes que é:
	13	Como classificas o teu desempenho no reconhecimento melódico?
	14	Como te sentes quando realizas os seguintes exercícios de reconhecimento auditivo, assinala como te sentes quanto ao gosto e o domínio.

A partir da aplicação do questionário acima mencionado e da análise dos dados, foram redefinidas as estratégias e a planificação das atividades a desenvolver.

Segundo Barão (2004), as questões por inquérito permitem revelar coisas que não são observáveis e, ao mesmo tempo, são uma fonte de significado. No entanto, perante um objeto ativo e em constante mutação, a observação adequa-se mais a uma análise de comportamentos espontâneos e tem a vantagem de poder recolher dados úteis para o estudo em questão.

Sobre a observação, Petty (1996) salienta:

“observar é muito mais do que somente “dar uma olhada rápida”, é deter-se, buscar relações, perceber semelhanças e diferenças, é querer conhecer melhor. A observação é um processo constante e dela depende o diagnóstico e a continuação do trabalho. Quando a observação tem qualidade, ela pode colaborar para uma atuação mais eficaz ” (Petty, (1996, cit. por Granado, 2000, p. 68).



Nas descrições encontradas na literatura consultada, a observação pode ser realizada de duas formas: não participante, através de uma relação distante do observador/investigador, ou participante, com posições opostas à anteriormente referida que sustentam que o investigador se envolve a nível relacional com o objeto de investigação. Esta investigação revela-se claramente uma observação participante.

Meirinhos e Osório (2000) citam Rodríguez (1999) que se refere à observação participante como um método interativo de recolha de informação que requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar. Neste sentido, o observador participante pode tornar-se parte ativa do campo observado, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento.

Face à intersubjetividade presente em cada momento, a observação em situação permite e facilita a apreensão do real, uma vez que estejam reunidos aspetos essenciais em campo. Vai evoluindo de uma fase mais descritiva, no início, em que o observador procura uma “vista global” do que acontece, obtendo, assim, uma perspetiva geral dos aspetos sociais, das interações e do que acontece em campo, a que se seguem momentos de observação focalizada, incidindo sobre determinadas situações e/ou acontecimentos.

Os registos obtidos através da observação, realizados de forma mais sistematizada, notas de campo ou as suas reflexões sobre o que vê e ouve, são um instrumento reflexivo e de análise importantíssimo numa pesquisa.

A observação participante é, pois, dinâmica e envolvente e o investigador é simultaneamente instrumento na recolha de dados e na interpretação dos mesmos. Os resultados da investigação dependem da observação seletiva desses registos. Convém, portanto, que se façam as anotações logo após as observações, com intuito de minimizar a perda de informações relevantes.

O estágio de prática supervisionada compreendia coleta de dados e reflexão detalhada de cada intervenção, sendo portanto um instrumento importantíssimo em todo o processo de formação e investigação.

Como já referido anteriormente, recorreu-se ao uso da observação e da reflexão enquanto técnicas de pesquisa qualitativa, um fator muito importante nesta pesquisa. No entanto, com o intuito de objetivar resultados que evitassem distorções, utilizaram-se, também, técnicas quantitativas - uso da quantificação - tanto na coleta das informações como no seu tratamento, através de técnicas estatísticas, de modo que os resultados fossem verdadeiramente objetivos no que respeita à sua análise e interpretação, possibilitando uma melhor abordagem de todas as condicionantes de estudo. Nesse sentido, foram aplicadas a ficha de recolha de dados e o questionário final.

Para a concretização da ficha de recolha de dados, e em aulas previamente estipuladas, foi solicitado aos alunos que realizassem alguns exercícios. (Anexo 4).



Esta recolha continha exercícios assentes na altura dos sons, quer na forma harmónica ou melódica, recorrendo ao aquecimento e à reprodução, com o intuito de verificar o seu real efeito no processo de descodificação. Aqui o “aquecimento” é referente a um trabalho de imitação e reprodução dos intervalos a identificar, ocorrendo imediatamente antes da realização do exercício. Esta ficha teve como finalidade identificar o contributo do aquecimento auditivo no desempenho imediato dos alunos, no que se refere ao reconhecimento imediato, averiguar a capacidade de audição interior e, também, identificar o contributo da exteriorização do som nesse reconhecimento, ou seja pela repetição vocal.

A produção do som para a realização dos exercícios foi realizado com recurso a um teclado.

**Tabela 10** - Resumo da ficha de recolha de dados

Conteúdos observados	Séries	Estratégia	Verificação objetivo
Intervalos	a)	Identificação auditiva de intervalos sem aquecimento auditivo.	3, 6 e 8
	b)	Identificação auditiva de intervalos com aquecimento auditivo.	
	c)	Identificação auditiva de intervalos com aquecimento auditivo e reprodução.	
Acordes	d)	Identificação auditiva de acordes sem aquecimento auditivo.	
	e)	Identificação auditiva de acordes com aquecimento auditivo.	
	f)	Identificação auditiva de intervalos com aquecimento auditivo e reprodução.	
Sequência de sons	g)	Identificação auditiva de sons com aquecimento auditivo, sem e com memorização.	

Por fim, depois de terminado o projeto, foi proposto aos alunos realizarem um questionário (Anexo 5) de resposta fechada, com fim à autoavaliação, que serviria ainda de apoio à reflexão crítica relativamente à avaliação, no que respeita ao fator motivacional produzido no aluno através da ou das estratégias utilizadas e pela ação do professor na aplicação das mesmas.

Tendo em consideração a temática do projeto e o propósito do questionário, a sua construção teve como base o Questionário da Escala de Orientações Gerais para Objetivos de Desempenho (EOGOD), original de McInerney, Roche, McInerney & Marsh, 1997, adaptado por Gomes, Azevedo & Dias (anexo 6). Depois de analisada a escala para os objetivos, foram realizadas algumas adaptações tendo em vista as estratégias utilizadas e os objetivos da investigação. Esta, depois de analisada, foi

convertida em percentagem permitindo verificar a ocorrência ou não das consequências.

**Tabela 11 - Resumo de questionário final**

Estratégia	Questões	Verificação
Motivacional aplicada		Objetivo
Jogo como estratégia motivacional	Participo mais ativamente na aula quando realizamos jogos na atividade aula.	3, 5, 7 e 8
	Estou mais motivado quando estou a competir com os outros.	
	Eu consigo alcançar melhores resultados nos exercícios quando não me sinto pressionado.	
	Quando realizamos jogos na aula sinto que o tempo passa mais depressa.	
Interação do professor – Estratégias de reforço positivo		
Estratégias orientadas para obtenção de sucesso	Estou mais motivado quando sou elogiado.	3 e 7
	Eu estou mais motivado quando estou confiante que consigo realizar a tarefa.	
	Fico mais motivado quando obtenho bons resultados.	
Interação do professor – Estratégias de orientação		
Estratégia de orientação na decodificação musical	Sinto mais facilidade de realizar os exercícios auditivos quando é realizado um trabalho anterior de decodificação em turma.	1, 2, 3, 4 e 7
	Tenho mais facilidade de realizar os exercícios auditivos quando o professor me orienta na audição.	
	Tenho mais facilidade de identificar os exercícios auditivos quando o professor da disciplina explica as aprendizagens a realizar de forma clara.	
Objetivos - Identificação motivacional		
Obtenção de reconhecimento social	Um dos meus objetivos é mostrar aos outros que sou bom no trabalho que realizo durante as aulas.	3 e 7
	É importante para mim parecer inteligente quando comparado com os alunos da turma.	
Interesse, curiosidade e gosto em aprender	Um dos meus objetivos durante o ano letivo é dominar muitas competências novas.	
	Um dos meus objetivos durante o ano letivo é adquirir novos conhecimentos.	
Obtenção de Recompensa	Um dos meus objetivos é obter boas notas na disciplina.	

O questionário inicial, a ficha de recolha de dados e o questionário final foram todos compostos de perguntas fechadas e exercícios práticos. Para o seu tratamento foi utilizado o processo de quantização de modo a perceber a frequência de indicadores de cada pergunta e daí, então, a aceitação ou não das hipóteses estudadas. Assim, os dados recolhidos foram tratados estatisticamente de forma a quantificá-los.

A avaliação do projeto foi realizada tendo por base a análise dos resultados obtidos nos questionários e na ficha de recolha de dados, em confrontação com as reflexões produzidas através da observação participativa. Para tal, foi realizada a análise de conteúdo constante em cada um dos instrumentos mencionados anteriormente e, finalmente, concretizada a triangulação dos dados.

Meirinhos e Osório (2010) referenciam Stake (1999) que, por sua vez, se refere à triangulação como um processo que utiliza múltiplas perspetivas para clarificar significados, na medida em que observações adicionais podem ser úteis na revisão da interpretação do investigador. Os mesmos autores referem ainda que segundo Yin (2005) a vantagem mais importante para a utilização de fontes múltiplas de evidência é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, enquanto processo de triangulação de dados “Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (Yin, 2005, cit. por Meirinhos e Osório, 2010, p. 59).

A triangulação pode combinar métodos e fontes de coleta de dados qualitativos e quantitativos, assim como diferentes métodos de análise dos dados: análise de conteúdo, métodos e técnicas estatísticas descritivas e/ou inferenciais, etc. O processo de triangulação permite ver os dados de diversos pontos de vista e, assim, garantir a validade da investigação em termos de credibilidade e de estabilidade. O objetivo é contribuir para a análise do objeto de estudo sob o olhar de múltiplas perspetivas, mas também enriquecer a compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. Tenciona-se portanto conferir a consistência dos resultados obtidos com o método qualitativo comparativamente aos resultados do método quantitativo e vice-versa.

## 5.4. Amostra/participantes no estudo

A prática de ensino supervisionado e o projeto de investigação pedagógica foram realizados no Conservatório de Música de Ourém e Fátima. Como já mencionado anteriormente, trata-se de uma escola do ensino particular e cooperativo do ensino especializado de música do Concelho de Ourém. O projeto de estágio foi desenvolvido em duas turmas de ensino articulado de música desta escola que frequentavam o 3º Grau, no ano letivo de 2013/2014.

Uma amostra por conveniência é “centrada em indivíduos ou grupos portadores de um ou vários atributos que possam contribuir para o desenvolvimento de uma teoria” (Pardal & Lopes, 2011, p. 64).

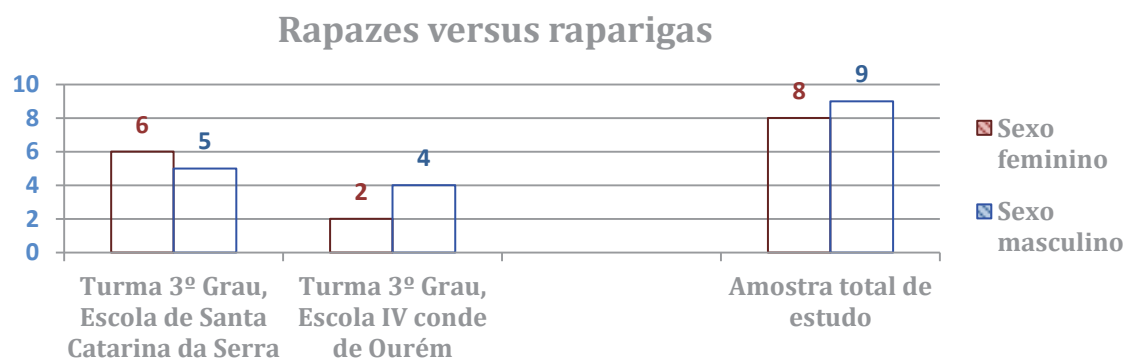
Também segundo Fortin (1999) , a amostra é:

“Uma colecção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns definidas por um conjunto de critérios (...) a população alvo é constituída pelos elementos que satisfazem os critérios de selecção definidos antecipadamente e para os quais o investigador deseja fazer generalizações; a população acessível, que deve ser representativa da população alvo, é constituída pela porção da população alvo que é acessível ao investigador;”.(Fortin, 1999, p. 202).

Para o desenvolvimento do projeto foi tido em conta a acessibilidade da amostra e a facilidade de implementação do mesmo por parte da investigadora enquanto elemento participante. Assim sendo, foi considerada a turma de 3º grau atribuída para o estágio, na disciplina de formação musical, e uma outra turma do mesmo grau igualmente atribuída nesse ano letivo, estando portanto acessível para a implementação do projeto. Outro fator ponderado nesta seleção consistiu na observação da existência de elementos que se consideram significativos para uma boa amostra.

Pela análise realizada na prática pedagógica, e pelo resultado das avaliações das disciplinas da componente vocacional de música no período anterior, foi possível constatar que ambas as turmas continham alunos com desempenhos bastante diversificados, constituindo uma amostra bastante expressiva. Além do rendimento, observaram-se também outros fatores suscetíveis de exercer alguma influência sobre as variáveis estudadas, nomeadamente a pouca discrepância entre a idade e o sexo dos elementos.

Como ponto de partida para o enquadramento contextual do projeto, será necessário atender à caracterização das duas turmas, cujos elementos foram objeto da investigação: a primeira, a turma de estágio de Formação Musical já referida na primeira parte do relatório, constituída de 6 alunos, 4 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, a segunda ainda não referenciada, constituída de 11 alunos, 5 do sexo masculino e 6 do sexo feminino.



**Gráfico 23 - Amostra**

O estudo incidiu portanto sobre uma amostra de 17 alunos, com idades compreendidas entre 12 e 13 anos, 9 do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

## 5.5 Apresentação dos resultados

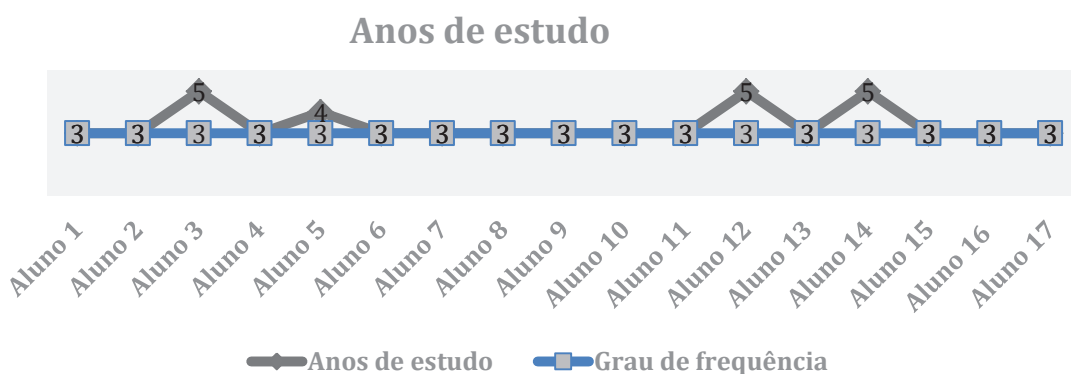
Passa a apresentar-se os resultados dos dados recolhidos através do questionário inicial, bem como a análise das respostas às questões, às quais se chegou a partir de um sistema de categorização convertido em percentagem. Por uma questão de organização, serão apresentados pela mesma ordem das questões formuladas, iniciando com a categoria de dados pessoais.

**Tabela 12 - Amostra, género e idade**

Dados	Género		Idade	
Itens	Masculino	Feminino	12 Anos	13 Anos
Alunos	9	8	10	7
Percentagem	52,9%	47,1%	58,8%	41,2%

Quanto ao género, a predominância incide no sexo masculino (58,8%) apesar das diferenças entre ambos os sexos não serem significativas, o que traduz um certo equilíbrio. Também no que respeita à idade verifica-se pouca discrepância, sendo que dez alunos (58,8%) têm 12 anos e sete alunos 13 anos (41,2%).

Os elementos são todos de nacionalidade portuguesa.



**Gráfico 24 - Representação do percurso de estudo musical**

No que se refere ao percurso nos estudos musicais, a grande maioria (76,5%) entrou diretamente para o 1º grau, apenas quatro referiram ter frequentado o preparatório: três alunos pelo período de 2 anos (17,6%) e um aluno pelo período de 1 ano (5,9%).

**Tabela 13 - Instrumentos de estudo dos elementos da amostra**

Dados	Instrumento de estudo							
Itens	Acordeão	Bateria	Guitarra	Órgão	Piano	Percussão	Violino	Violeta
Alunos	1	1	4	2	3	2	1	3
Percentagem	5,9%	5,9%	23,5%	11,8%	17,6%	11,8%	5,9%	17,6%

Como se pode verificar na tabela 13, a guitarra é o instrumento mais escolhido pelos alunos (23,5%), seguindo-se o piano e a violeta (17,6%), a percussão e o órgão (11,8%) e, por fim, apresenta-se o violino, a bateria e o acordeão (5,9%). De salientar não existir nenhum aluno a estudar instrumentos de sopro.

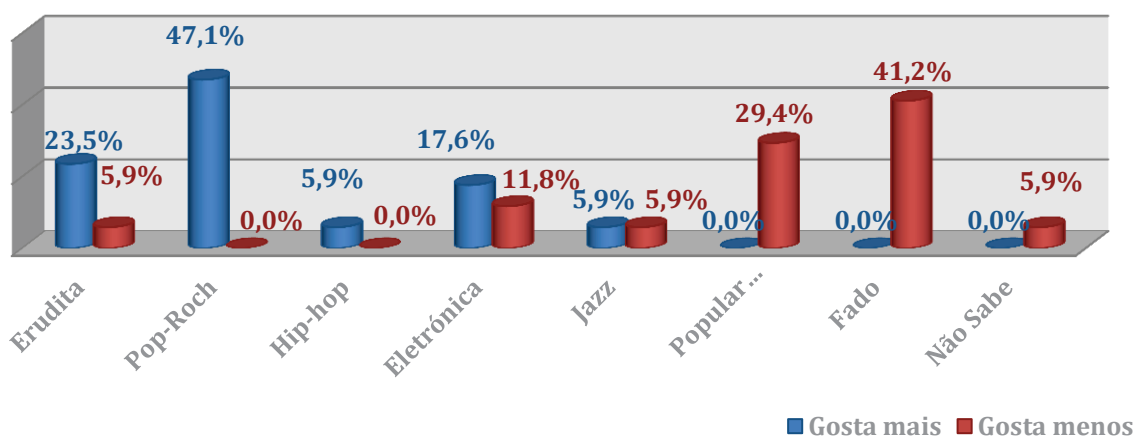
**Tabela 14 - Gostos musicais**

Dados	Gostos musicais							
	Erudita	Pop-Rock	Hip-Hop	Eletrónica	Jazz	Popular Portuguesa	Fado	Não sabe
Género de música que gosto mais								
Alunos	4	8	1	3	1	0	0	0
Percentagem	23,5%	47,1%	5,9%	17,6%	5,9%	0,0%	0,0%	0,0%
Género de música que menos gosto								
Alunos	1	0	0	2	1	5	7	1
Percentagem	5,9%	0,0%	0,0%	11,8%	5,9%	29,4%	41,2%	5,9%

Em relação ao gosto musical, tabela 14, a maioria (47,1%) dos inquiridos elege o pop-rock, seguido da música erudita (23,5%). Contudo, alguns gostam de música eletrónica (17,6%) e, por fim, com menos preferências apresentam-se o jazz e o hip-hop (5,9%).

Já no que se refere ao género que menos gostam, os inquiridos mencionam o fado (41,2%), bem como a música popular portuguesa, (29,4%). Contudo, alguns apontam a música eletrónica (11,8%) e, por fim, com a mesma cotação apresentam-se o jazz, a música erudita e uma resposta que menciona não ter opinião (5,9%).

### Preferências Musicais



**Gráfico 25 - Gostos musicais**

De uma forma global, ainda no que concerne aos gostos musicais, na análise do gráfico 25, os géneros que mais se destacaram foi o pop-rock (47,1%) seguido do erudito (23,5%). Por outro lado, os mais depreciados foram o fado (41,2%) e o género popular (29,4%).

**Tabela 15 - Acompanhamento parental**

Dados	Comparência dos pais nos concertos/audições				
	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Frequência					
Alunos	0	2	2	12	1
Porcentagem	0,0%	11,8%	11,8%	70,6%	5,9%

A tabela 15, referente ao acompanhamento do encarregado de educação na assistência a audições e concertos, um dos alunos refere sempre (5,9%), a maioria refere muitas vezes, (70,6%), dois referem algumas vezes (11,8%) e, por fim, dois referem poucas vezes (11,8%).

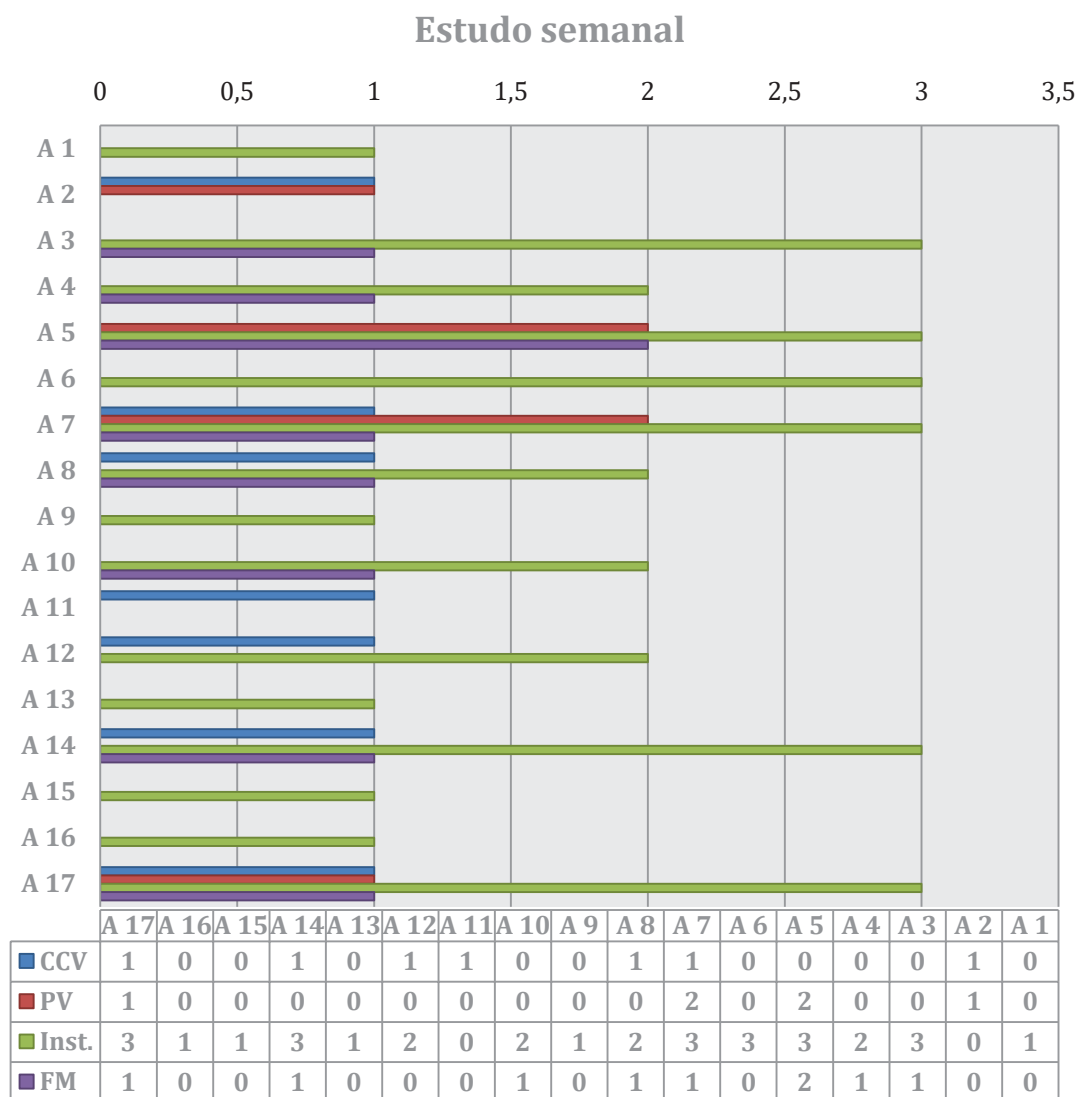
**Tabela 16 - Acompanhamento no estudo individual**

Dados	Costumas estudar acompanhado				
	Mãe	Pai	Ambos	Irmãos	Sozinhos
Itens					
Alunos	3	1	3	2	8
Porcentagem	17,0%	5,9%	17,6%	11,8%	47,1%

Na tabela 16, referente ao acompanhamento prestado no estudo, podemos verificar que a grande maioria dos alunos indica que estudavam sozinhos (47,1%), três deles que tinham acompanhamento da mãe e outros três de ambos (17,7%), dois referiram o acompanhamento de irmãos mais velhos (11,8%) e apenas um mencionou o acompanhamento do pai (5,9%).

**Tabela 17 - Estudo das disciplinas.**

Dados	Alunos que estudam e não estudam							
	Formação Musical		Instrumento		PV		CCV	
Itens	Estuda	Não estuda	Estuda	Não estuda	Estuda	Não estuda	Estuda	Não estuda
Alunos	8	9	15	2	4	15	7	10
Porcentagem	47,1%	52,8%	88,2%	11,8%	23,5%	76,5%	41,2%	58,8%
Dados	Média de estudo							
	Formação Musical		Instrumento		PV		CCV	
Itens	Disciplina		Disciplina		Disciplina		Disciplina	
Horas estudo	9		31		6		7	
Porcentagem	17,0%		58,5%		11,5%		13,2%	



**Gráfico 26** - Representação do tempo de estudo individual dedicado às disciplinas do articulado.

Através da análise da tabela 17 e do gráfico 26, referente ao estudo individual, pode observar-se que a grande maioria dos alunos (88,2%) indicaram estudar para instrumento, sendo que apenas 11,8% indicaram não estudar. A formação musical vem em seguida com 47,1%, o que revela que quase metade dos alunos estuda para a disciplina. Comparando o tempo de estudo dispensado à disciplina de instrumento e formação musical, os alunos dispõem bem mais tempo para instrumento (58,5%) do que para formação musical (17%). Contudo, a disciplina de prática vocal é aquela que os alunos atribuem menos dedicação (76,5%).

Numa análise geral, dos dados referentes à informação pessoal, os alunos iniciaram maioritariamente os estudos musicais no 1º grau e estão distribuídos por vários instrumentos. No entanto, o mais requisitado é a guitarra, com cerca de 23,5% dos alunos.



Relativamente ao acompanhamento prestado pelos encarregados de educação aos alunos, considera-se que o mesmo é relevante visto que 70,6% declara que os encarregados de educação assistem muitas vezes às suas performances, o que demonstra a importância conferida a esta vertente da educação. No que respeita ao estudo individual, a maioria dos alunos revela não ter apoio e despendem bem mais tempo para o estudo do instrumento do que para a formação musical, sendo que do tempo total de estudo apontado, 58,5%, é para o instrumento e só 17% é para a formação musical.

Segue a exposição dos resultados (resultantes) do inquérito no que respeita ao posicionamento da disciplina de formação musical.

**Tabela 18 - Preferência das disciplinas de articulado.**

Dados	Preferência das disciplinas de articulado			
	Formação Musical	Instrumento	Prática Vocal	Classe Conjunto Vocal
Disciplinas que mais gostas				
Alunos	0	12	2	3
Percentagem	0,0%	70,6%	11,8%	17,6%
E que menos gostas				
Alunos	6	0	4	7
Percentagem	35,3%	0,0%	23,5%	41,2%

A disciplina de que os alunos mais gostam é o instrumento com 70,6%, sendo que ninguém elegeu formação musical. Quanto à que menos gostam mencionaram classe conjunto vocal (41,2%), seguida de formação musical com 35,3%.

**Tabela 19 - Apreciação de conteúdos na disciplina de Formação Musical**

Dados	Apreciação de conteúdos na disciplina de Formação Musical		
	Teóricos	Auditivos	Leituras
Conteúdo que mais gostas trabalhar na disciplina de Formação Musical			
Alunos	3	4	9
Percentagem	17,6%	23,5%	52,9%
E o que menos gostas de trabalhar			
Alunos	9	7	5
Percentagem	52,9%	41,2%	29,4%
O conteúdo que sentes mais facilidade na disciplina de Formação Musical			
Alunos	6	2	9
Percentagem	35,3%	11,8%	52,9%
E os conteúdos que sentes mais dificuldade			
Alunos	7	8	2
Percentagem	41,2%	47,1%	11,8%

Em relação às preferências de conteúdos e dificuldades na disciplina de formação musical, tabela 19, verifica-se que a preferência vai para as leituras (52,9%) e a depreciação vai para os conteúdos teóricos (23,5%). Relativamente à facilidade, também são apontadas as leituras (52,9%), no entanto, nas dificuldades, foram mencionados, em maior número, os conteúdos auditivos (47,1%), seguidos dos teóricos com 41,2%.

Numa visão global, pode concluir-se que a maioria dos alunos prefere a disciplina de instrumento, sendo a menos preferida a classe conjunto vocal seguida de formação musical.

Quanto aos conteúdos da disciplina de formação musical, nota-se claramente gostarem mais das leituras (52,9%), sendo também onde apontam sentir mais facilidade (11,8%). Mencionam depreciarem mais os conteúdos teóricos (52,9%) mas, no entanto, atribuem mais dificuldade aos auditivos (47,1%).

Segue a exposição dos resultados do inquérito relativo ao posicionamento dos conteúdos auditivos.

**Tabela 20** - Classificação da dificuldade dos exercícios auditivos

Dados	Quando fazes exercícios de reconhecimento auditivo sentes que é				
Itens	Muito difícil	Difícil	Acessível	Fácil	Muito Fácil
Alunos	4	6	5	2	0
Percentagem	23,5%	35,3%	29,4%	11,8%	0,0%

**Tabela 21** - Classificação quanto ao desempenho auditivo

Dados	Como classificas o teu desempenho no reconhecimento melódico				
Itens	Muito Mau	Mau	Médio	Bom	Muito Bom
Alunos	3	10	3	1	0
Percentagem	17,6%	58,8%	17,6%	5,9%	0,0%

Na análise das tabelas 20 e 21, das cinco opções possíveis, pode observar-se que a maioria dos alunos (35,3%) classificam os exercícios auditivos como difíceis ou muito difíceis (23,5%), menos de um terço considera acessíveis (29,4%) e apenas um aluno considera fácil (11,8%).

No que se refere ao desempenho, das cinco opções possíveis, a maioria (58,8%) considera mau ou muito mau (17,6%), sendo que apenas 17,6% classificam terem um desempenho médio e apenas 5,9% classifica de bom. De salientar que nenhum aluno considerou o grau de facilidade muito fácil e o desempenho muito bom.

**Tabela 22 - Ostentação do aluno quanto a gostos e domínios nos exercícios auditivos**

Dados Itens	Assinala como te sentes quanto ao gosto e domínio							
	Gostos				Domínio			
	Gosto		Não Gosto		Facilidade		Dificuldade	
	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
Reconhecimento intervalos	8	47,1%	9	52,9%	6	35,3%	11	64,7%
Reconhecimento acordes	15	88,2%	2	11,8%	12	70,6%	5	29,4%
Reconhecimento funções tonais	11	64,7%	6	35,3%	10	58,8%	7	41,2%
Reconhecimento progressões harmónicas	8	47,1%	9	52,8%	6	35,3%	11	64,7%
Reconhecimento de sequências de sons	7	41,2%	10	58,1%	6	35,3%	11	64,7%
Ditado rítmico com notas dadas	6	35,3%	11	64,7%	4	23,5%	13	76,5%
Ditado melódico com ritmo dado	5	29,4%	13	70,6%	4	23,5%	13	76,5%
Ditados melódicos	3	17,7%	14	82,4%	1	5,9%	16	94,1%

Segundo a análise da tabela 22, verifica-se que os ditados melódicos são os menos preferidos (82,4%), seguindo-se os ditados com ritmo dado (70,6%), representando também mais dificuldade (94,1% e 76,5%). Ainda no que se refere aos menos apreciados, seguem os ditados com notas dadas (64,7%). Ao invés, nas preferências surge o reconhecimento de acordes (88,2%), que é indicado também como de mais facilidade (70,6%). De seguida, surge o reconhecimento de funções tonais tanto na preferência (64,7%) como no grau de facilidade (58,8%). Segundo a análise geral dos dados apresentados salienta-se a ligação entre gostar e facilidade e, do lado oposto, entre não gostar e dificuldade.

**Tabela 23 - Ostentação do aluno quanto à postura na sala de aula**

Dados Itens	Postura na aula				
	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos
	Percentagem	Percentagem	Percentagem	Percentagem	Percentagem
Tenho uma participação ativa na aula	0 0,0%	6 35,3%	7 41,2%	4 23,5%	0 0,0%
Quando realizamos exercícios auditivos em conjunto tento sempre participar	0 0,0%)	7 41,2%	5 29,4%	5 29,4%	0 0,0%
Quando participo acerto as respostas	0 0,0%	8 47,5%	5 29,4%	4 23,5%	0 0,0%
Consigo realizar todos os exercícios auditivos por escrito	0 0,0%	9 29,4%	7 41,2%	1 5,9%	0 0,0%

Por fim, na tabela 23, referente à postura na sala de aula, das cinco opções possíveis, a maioria apontou para algumas vezes, considerando o seu desempenho num patamar intermédio, tanto a nível de participação geral (41,2%), eficiência na participação (47,5%) ou realização dos exercícios escritos (41,2%). Já no que se refere à participação em conjunto, só 41,2% considera um desempenho médio e 29,4% considera um pouco abaixo da média.

Segue a apresentação dos resultados dos dados recolhidos através da ficha de recolha de dados. Os exercícios foram sempre realizados logo no início das aulas da seguinte forma: reconhecimento de intervalos, audição de 2 sons, tocado duas vezes, com um intervalo entre as repetições para poderem analisar o som.

Série a: identificação auditiva de intervalos sem aquecimento auditivo;

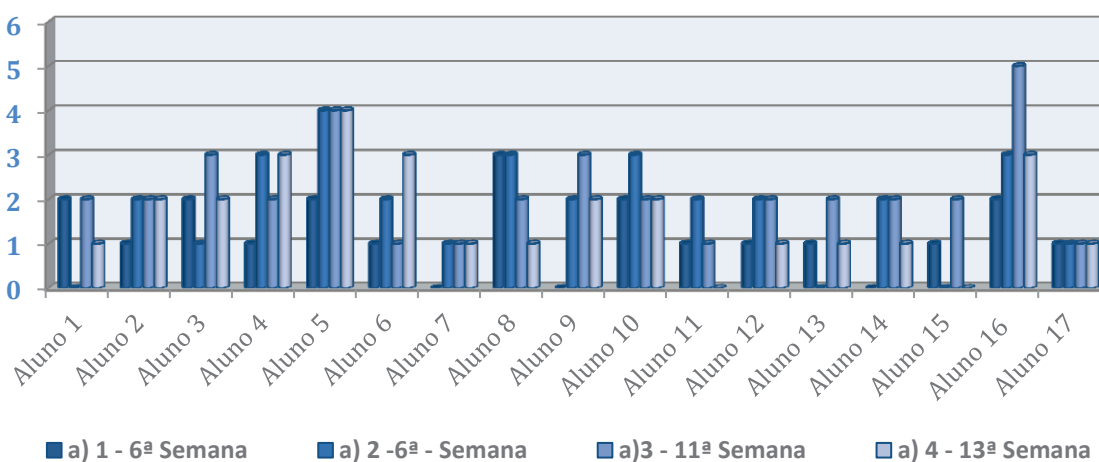


Gráfico 27 - Resulto da série a)

Série b: Identificação auditiva de intervalos após aquecimento auditivo;

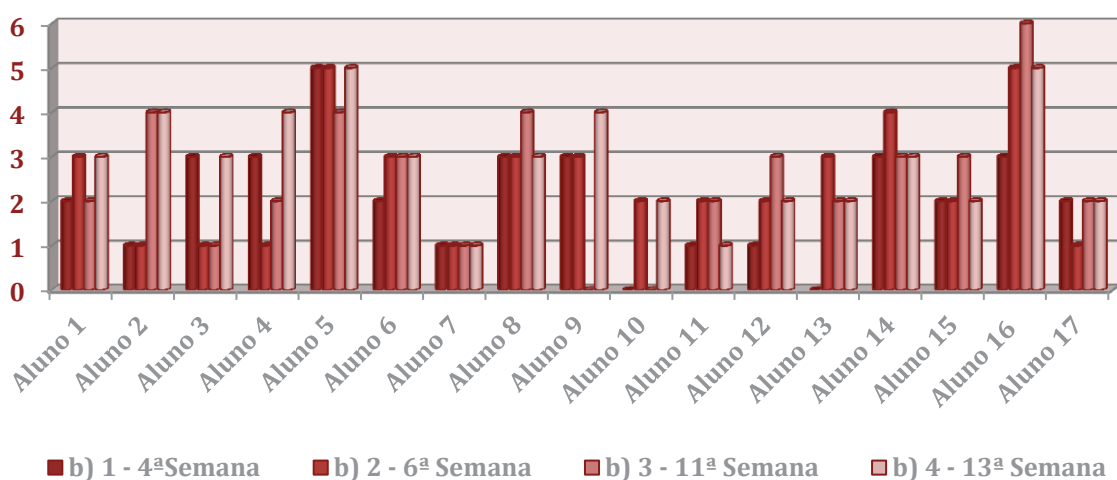


Gráfico 28 - Resultado da série b)

Série c: repetição de intervalos após aquecimento auditivo com repetição vocal.

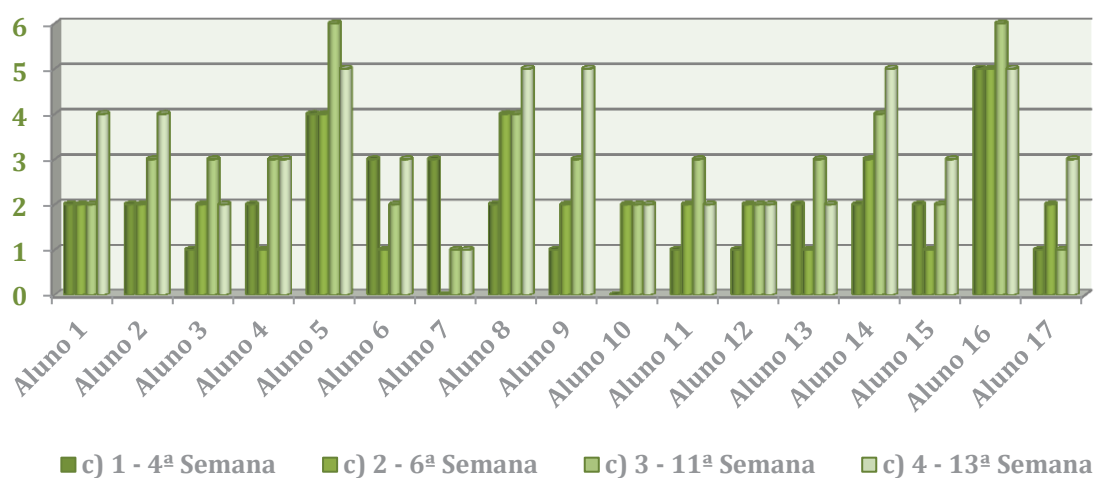


Gráfico 29 - Resultado da série c)

Resultado das séries de intervalos a), b) e c) relativa a reconhecimento de intervalos.

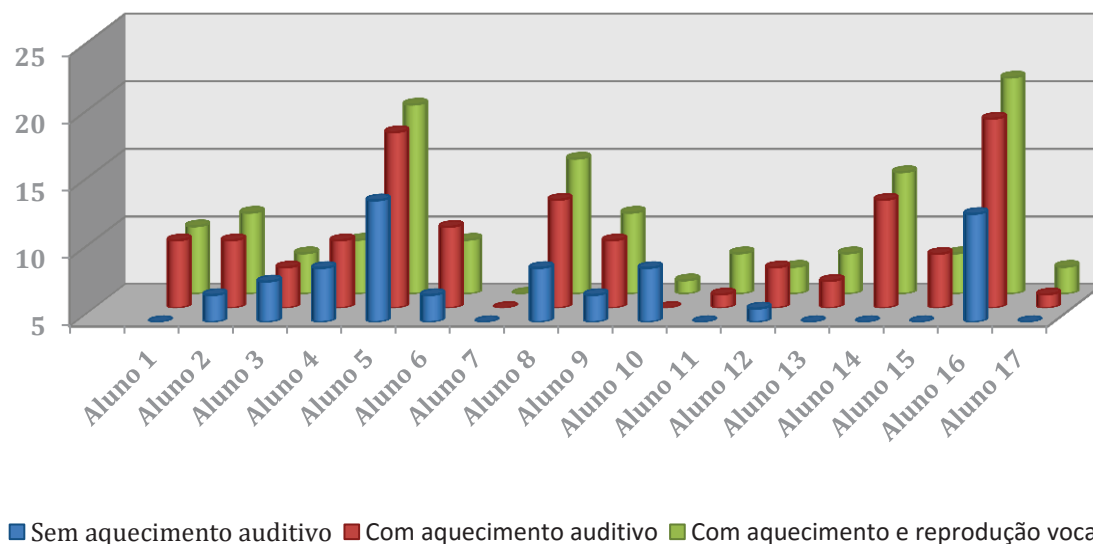


Gráfico 30 - Comparação de resultados obtidos no reconhecimento de intervalos, séries a), b), e c)

**Tabela 24 - Percentagem obtida nas séries a), b) e c)**

Dados		Comparação de resultados das séries a), b) e c)						
Itens	Série a)		Análise	Série b)		Análise	Série c)	
	R/C	%		R/C	%		R/C	%
Exercícios 0 a 16								
Aluno 1	5	20,8%	MS	10	41,7%	=	4	41,7%
Aluno 2	7	29,2%	S	10	41,7%	PS	11	45,8%
Aluno 3	8	33,3%	=	8	33,3%	=	8	33,3%
Aluno 4	9	37,5%	PS	10	41,7%	P	9	37,5%
Aluno 5	14	58,3%	S	18	75,0%	PS	19	79,2%
Aluno 6	7	29,2%	S	11	45,8%	P	9	37,5%
Aluno 7	3	12,5%	PS	4	16,7%	PS	5	20,8%
Aluno 8	9	37,5%	S	13	54,2%	PS	15	60,5%
Aluno 9	7	29,2%	S	10	41,7%	PS	11	45,8%
Aluno 10	9	37,5%	P	4	16,7%	PS	6	25,0%
Aluno 11	4	16,7%	S	6	25,0%	PS	8	33,3%
Aluno 12	6	25,0%	PS	8	33,3%	P	7	29,2%
Aluno 13	4	16,7%	S	7	29,2%	S	8	33,3%
Aluno 14	5	20,8%	MS	13	54,2%	PS	14	58,3%
Aluno 15	3	12,5%	MS	9	37,5%	P	8	33,3%
Aluno 16	13	54,2%	MS	19	79,2%	PS	21	87,5%
Aluno 17	4	16,7%	S	6	25,0%	PS	7	29,2%
Legenda	P- Piorou/ PS- Pouco Significativo/= Igual/ S- Significativo/ MS – Muito Significativo							

Ao observar-se a tabela 24, na comparação dos gráficos 27 e 28, pode verificar-se que, na maioria dos alunos (47,1%), o aquecimento auditivo revelou-se significativo, sendo que oito obtiveram mais 10% de sucesso depois do aquecimento auditivo. Para quatro alunos (23,5%) foi muito significativo, obtendo um melhoramento acima dos 20%, para três alunos (17,6%) não revelou grande pertinência pois melhoraram abaixo de 10%. Para um aluno (5,9%) foi igual e, por fim, para um aluno (5,9%) o aquecimento revelou-se negativo.

Relativamente aos gráficos 28 e 29, no que respeita à reprodução oral, revelou-se significativo apenas para um aluno (5,9%) que obteve melhoria entre 10 a 20%, para dez alunos (58,8%) revelou-se pouco significativo obtendo melhorias abaixo de 10%, dois alunos (11,8%) obtiveram o mesmo resultado e quatro alunos (23,5%) obtiveram mesmo piores resultados.

Pode, pois, concluir-se que o aquecimento auditivo gera resultados positivos imediatos, no entanto, a reprodução oral não mostrou resultados significativos.

Série d): Reconhecimento de acordes sem aquecimento auditivo.

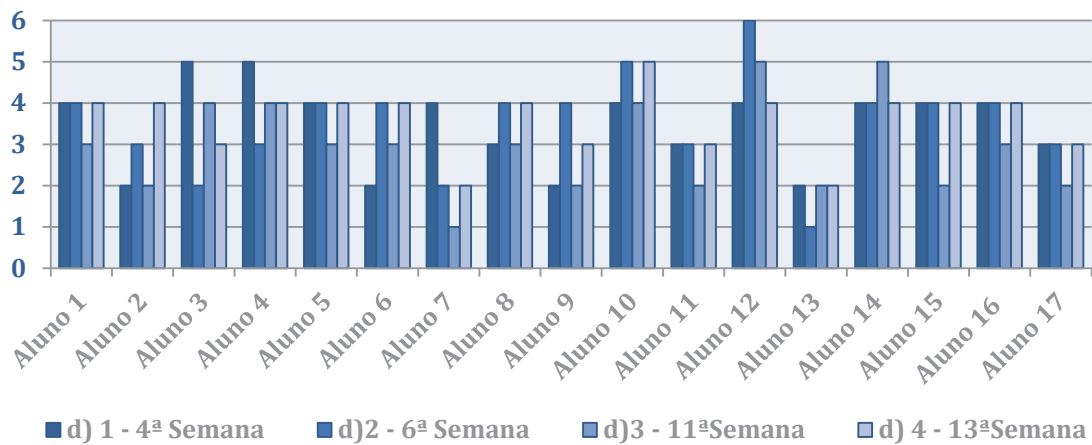


Gráfico 31 - Resultados obtidos na série d)

Série e): Reconhecimento de acordes com aquecimento auditivo.

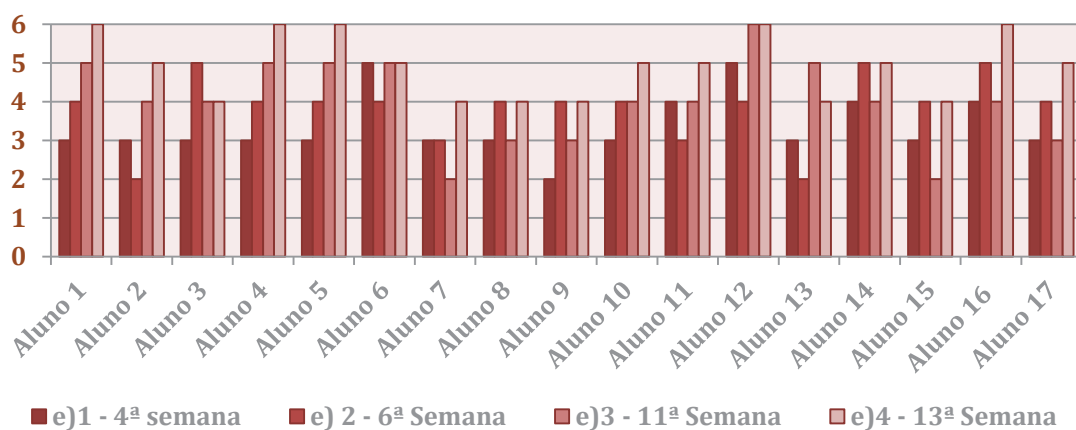


Gráfico 32 - Resultados obtidos na série e)

Série f): Reconhecimento de acordes com aquecimento auditivo e reprodução.

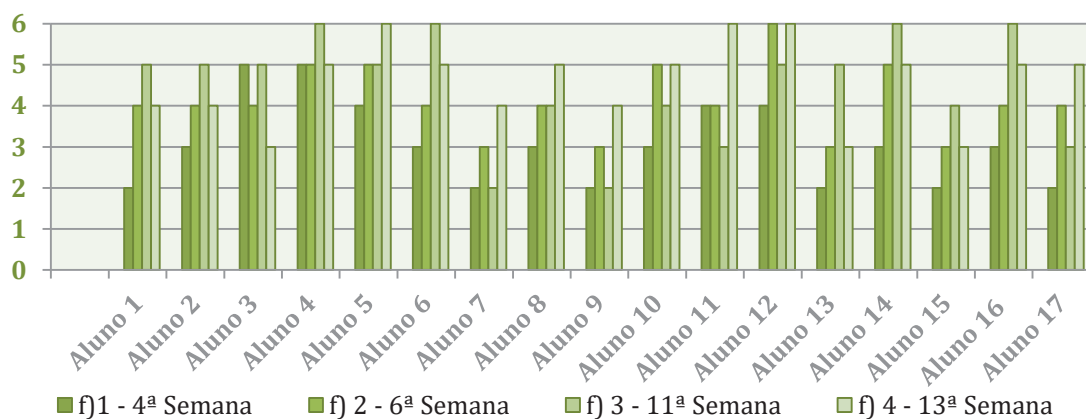
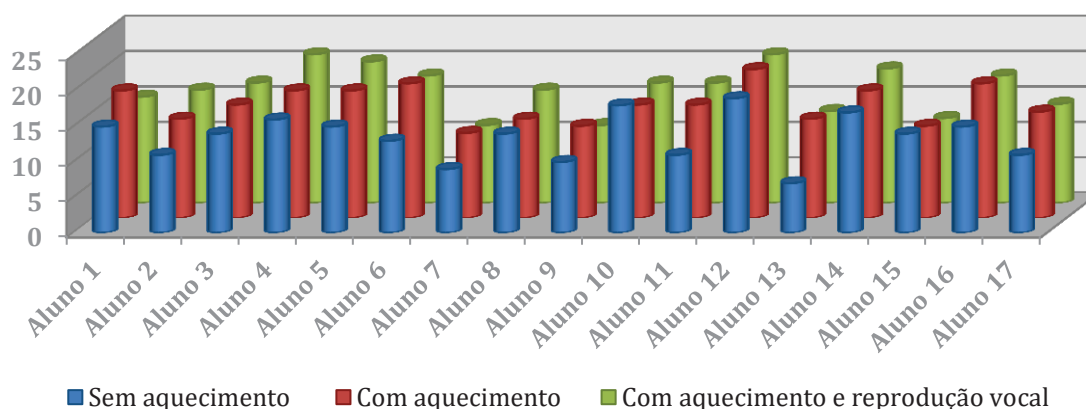


Gráfico 33 - Resultados obtidos na série f)

Resultados da série d), e) e f), referente a reconhecimento de acordes.



**Gráfico 34** -Comparação dos resultados obtidos no reconhecimento de acordes séries d), e) e f)

**Tabela 25** - Percentagem obtida nas séries d), e) e f)

Comparação de resultados obtidos na série d), e) e f)

Itens	Série a)		Análise	Série b)		Análise	Série c)	
	R/C	%		R/C	%		R/C	%
Exercícios 0 a 16								
Aluno 1	15	62,5%	S	18	75,0%	P	15	62,5%
Aluno 2	11	45,8%	MS	14	66,7%	=	16	66,7%
Aluno 3	14	58,3%	PS	16	66,7%	PS	17	70,8%
Aluno 4	16	75,0%	=	18	75,0%	S	21	87,5%
Aluno 5	15	62,5%	S	18	75,0%	PS	20	83,3%
Aluno 6	13	54,2%	MS	19	79,2%	P	18	75,0%
Aluno 7	9	37,5%	S	12	50,0%	P	11	45,8%
Aluno 8	14	58,3%	=	14	58,3%	PS	16	66,7%
Aluno 9	11	41,7%	S	13	54,2%	P	11	45,8%
Aluno 10	18	75,0%	P	16	66,7%	PS	17	70,8%
Aluno 11	11	45,8%	MS	16	66,7%	PS	17	70,8%
Aluno 12	19	79,2%	PS	21	87,5%	=	21	87,5%
Aluno 13	7	29,2%	MS	14	58,3%	P	13	54,2%
Aluno 14	17	70,8%	PS	18	75,0%	PS	19	79,2%
Aluno 15	14	58,3%	P	13	54,2%	P	12	50,0%
Aluno 16	15	62,5%	S	19	79,2%	P	18	75,0%
Aluno 17	11	45,8%	S	15	62,5%	P	14	58,3%

Legenda P-Piorou/ PS- Pouco Significativo/= Igual/ S- Significativo/ MS – Muito Significativo

Ao observar a tabela 25, comparação dos gráficos 30 e 31, pode observar-se que, para 35,3% dos alunos o aquecimento auditivo revelou-se significativo, sendo que seis obtiveram mais 10% de sucesso. Para quatro alunos (23,6%) foi muito significativo, obtendo um melhoramento acima dos 20%, para três alunos (17,6%) revelou-se pouco significativo, pois melhoraram abaixo de 10%. Para dois alunos (11,8%) não revelou efeito e, por fim, para dois alunos (11,8%) o aquecimento revelou-se negativo. Relativamente aos gráficos 31 e 32, comparando sem e com



reprodução oral, revelou-se pior com o recurso à reprodução para quase metade dos alunos (47,5%), sendo que oito alunos obtiveram pior resultado; para seis alunos (41,2%) revelou-se pouco significativo obtendo melhorias abaixo de 10%, dois alunos (11,8%) e um (5,9%) obteve o mesmo resultado.

De forma geral, o aquecimento auditivo foi bastante benéfico para a maioria, no entanto, segundo os resultados, a reprodução indicou exercer um influência negativa na grande maioria.

Série g): Sequência de cinco sons sem e com memorização:

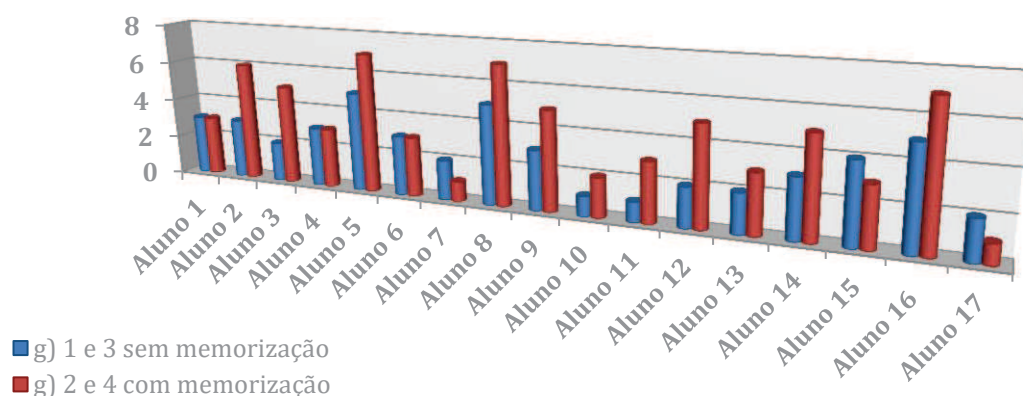


Gráfico 35 - Resultado obtido na série g)

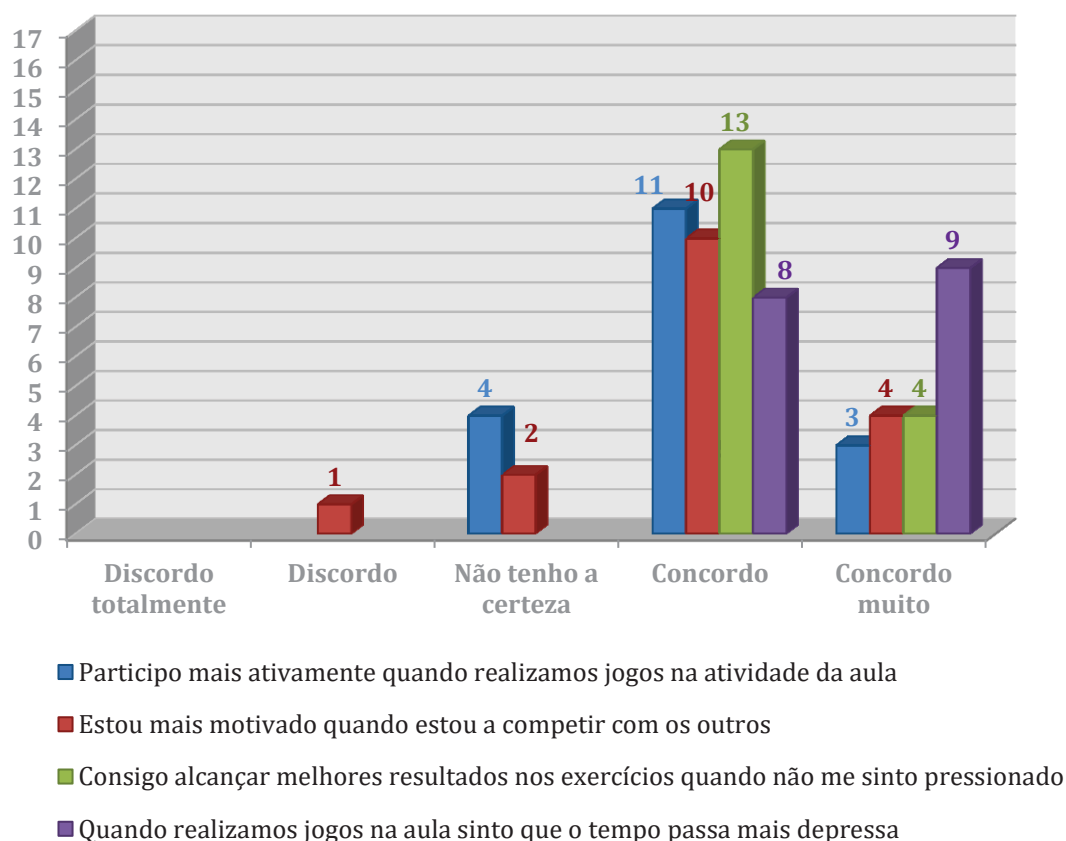
Tabela 26 - Comparação de resultados obtidos na série g)

Dados		Comparação de resultados obtidos na série g)			
Itens Exercícios 0 a 8	Série g) 1 e 3 sem memorização		Análise	Série g) 2 e 4 com memorização	
	R/C	Percentagem		R/C	Percentagem
Aluno 1	3	37,5%	=	3	37,5%
Aluno 2	3	37,5%	M	6	75,0%
Aluno 3	2	25,0%	M	5	62,5%
Aluno 4	3	37,5%	=	3	37,5%
Aluno 5	5	62,5%	M	7	87,5%
Aluno 6	3	37,5%	=	3	37,5%
Aluno 7	2	25,0%	P	1	12,5%
Aluno 8	5	62,5%	M	7	87,5%
Aluno 9	3	37,5%	M	5	62,5%
Aluno 10	1	12,5%	M	2	25,0%
Aluno 11	1	12,5%	M	3	37,5%
Aluno 12	2	25,0%	M	5	62,5%
Aluno 13	2	25,0%	M	3	37,5%
Aluno 14	3	37,5%	M	5	62,5%
Aluno 15	4	50,0%	P	3	37,5%
Aluno 16	5	62,5%	M	7	87,5%
Aluno 17	2	25,0%	P	1	12,5%
Legenda	M – Melhorou / = - Igual / P - Piorou				

Para terminar a ficha de recolha de dados, no que se refere à tabela 26, referente a reconhecimento de sequência de sons com e sem memorização, verifica-se que onze alunos (64,7%) revelaram melhores resultados após a memorização da sequência, três alunos (17,3%) obtiveram o mesmo resultado e outros três pioraram os resultados (17,6%).

Em suma, através da análise dos resultados da ficha, o aquecimento auditivo revela-se uma estratégia positiva na medida em que permite alcançar melhores resultados no imediato. Quanto à reprodução do som, no reconhecimento de intervalos, não se verificaram resultados significativos, sendo que no reconhecimento de acordes se revelou mesmo negativo. No que se refere à sequência de sons, a memorização revelou ser um aspeto facilitador no processo.

Serão expostos, seguidamente, os dados obtidos através do questionário final.



**Gráfico 36 - O jogo como estratégia de motivação**

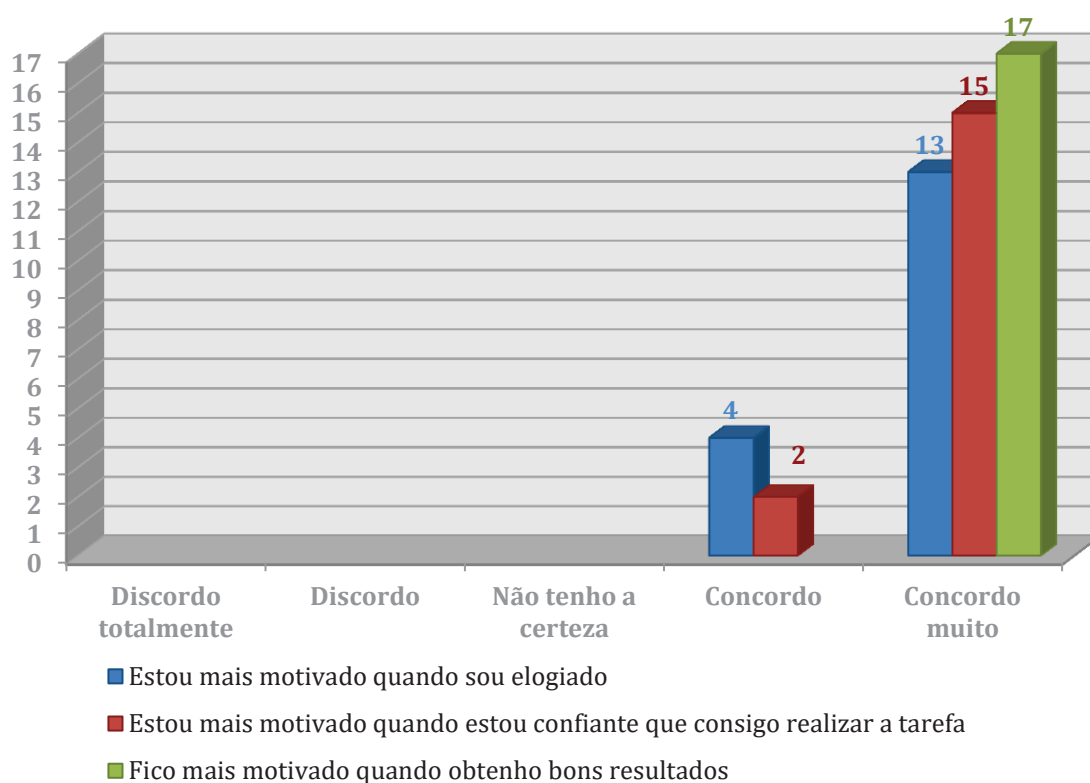
Pela análise dos dados obtidos no gráfico 36, no que se refere à primeira questão, a participação, a maior percentagem (72,3%) considera participar mais ativamente quando se utilizaram jogos. Das cinco opções, 64,7% concorda participar mais ativamente na aula quando são realizados jogos, 17,6% concorda muito, no entanto, 23,5% não tem a certeza.

Quanto ao fator competição, a segunda questão, as opiniões divergem pouco, das cinco opções, 58,8% dos alunos concorda, 23,5% concorda muito. Por outro lado 11,8% não tem a certeza e 5,9% discorda. Assim sendo, 82,3% consideram que a envolvimento neste contexto de aprendizagem é positivo, o que revela também que preferem contextos de aprendizagem que envolvam, além da competição, relações interpessoais, tanto com os colegas como com o professor.

No que se refere à questão três, jogo como fator de participação voluntária e sem imposição e juízos, todos os alunos concordaram que obtêm melhores resultados, sendo que 76,5% concorda e 23,5% concorda muito.

Por último, na quarta questão, o fator de envolvimento nas estratégias que recorrem ao jogo, 52,9% concorda muito e 47,1% concorda.

Em suma pode verificar-se que a utilização de jogos é considerada positiva na aplicação das aprendizagens.

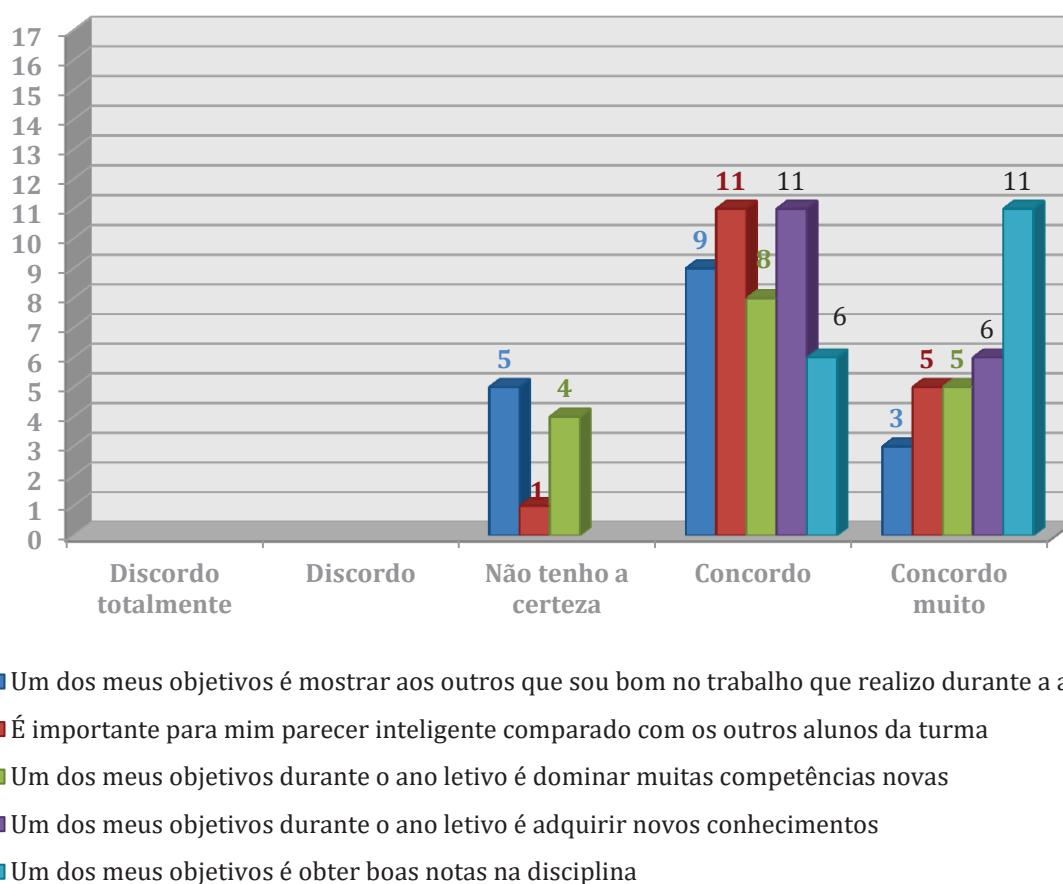


**Gráfico 37 - Estratégias de reforço positivo**

A partir da análise dos dados obtidos no gráfico 37, referentes ao fator motivacional, concluiu-se que, na primeira questão, a percentagem da totalidade da amostra, ou seja 100%, consideraram que a motivação aumenta quando são elogiados. Das cinco opções possíveis, 23,5% da amostra, responderam à opção concordo, e 76,5%, a opção concordo muito. Através da opinião manifestada pode deduzir-se que o reforço positivo através do elogio é um fator determinante para os alunos.

Na segunda questão, volta a verificar-se uma concordância: das cinco opções possíveis, 11,8% da amostra, respondeu à opção concordo, e 88,2%, à opção concordo muito. Assim, pelos resultados obtidos pode deduzir-se que a totalidade dos participantes (100%), ou seja, todos os alunos, consideram a percepção de auto eficácia um fator fundamental na motivação para a realização da tarefa.

No que se refere à terceira questão, os resultados obtidos indicaram que a totalidade dos participantes (100%) se sente mais motivada quando percebe que o seu trabalho está a ser bem sucedido.

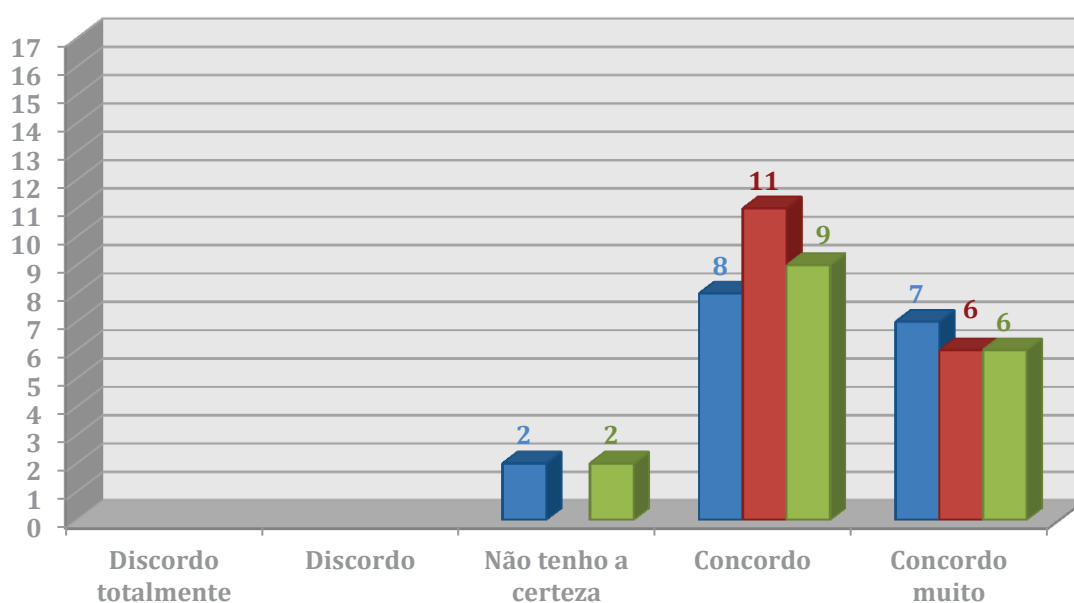


**Gráfico 38 - Objetivos de aprendizagem**

A análise dos dados obtidos no gráfico 38, no que se refere aos objetivos, indica que na primeira questão 70,5% dos alunos tem por objetivo mostrar aos colegas que tem um bom desempenho na aula, sendo que, das cinco opções, 52,9% respondeu concordar e 17,6% concordar muito; (e) por fim, 29,4% não tem a certeza. Também na segunda questão, 94,1% considera importante parecer mais inteligente comparando com os seus pares, apontando, das cinco opções, 64,7% concordar, 29,4% concordar muito e 5,9% não ter certeza. Estes resultados indicam que consideram o reconhecimento social importante, sendo portanto um forte fator motivacional.

Quanto aos objetivos de aprendizagem, terceira questão, 82,5% tenciona dominar novas competências; das cinco opções disponíveis 47,1% indicou concordar, 35,3% concordar muito e 23,5% não tem a certeza. Na questão quatro todos referiram ter como objetivo adquirir novos conhecimentos com 70,6% a concordar e 29,4% a concordar muito. Pelos indicadores, parece existir vontade de saber mais e atingir o objetivo de progresso na aprendizagem.

No que se refere à questão cinco, a totalidade da percentagem de toda a amostra, ou seja, 100%, consideraram ter como objetivo a obtenção de boas notas, sendo que, das cinco questões, 64,7% aponta concordar muito e 35,3% concordar. Mostra, deste modo, a intenção de sucesso para a obtenção de recompensa.



- Sinto mais facilidade de realizar exercícios auditivos quando é realizado um trabalho anterior de decodificação em turma
- Tenho mais facilidade de realizar exercícios auditivos quando o professor me orienta na audição
- Sinto mais facilidade de realizar exercícios auditivos quando o professor explica as aprendizagens a realizar de forma clara

**Gráfico 39 - Estratégias de reforço positivo**

A análise dos dados apresentados no gráfico 39 evidencia que 88,3% considera sentir mais facilidade quando é realizado um trabalho de decodificação em contexto de turma. Das cinco opções, 41,1% dos alunos consideraram concordar muito e 47,1% concordar, por outro lado 11,8% referiram não ter a certeza.

Quanto à segunda questão, no que se refere à orientação na decodificação musical, a totalidade da amostra, ou seja, 100%, refere concordar. Das cinco opções 64,7% dos alunos consideraram concordar e 35,3% concordar muito.

Por fim, no que se refere à questão três, 88,2% considerou que sente mais facilidade de realizar os exercícios auditivos quando o professor da disciplina explica as aprendizagens a realizar de forma clara. Das cinco opções possíveis, 52,9% dos alunos, responderam concordo, e 35,3%, concordo muito, sendo que 11,8% consideraram não ter a certeza.

Com a apresentação destes resultados poder-se-á concluir que a interação do professor e o uso de metodologias eficazes promove a motivação, a compreensão mais eficaz da aprendizagem, e, por conseguinte, maior sucesso escolar.

Por fim apresentam-se as sínteses das reflexões produzidas pela observação na sala de aula.

A planificação que se apresentada é semanal, visto que as duas turmas envolvidas tinham aulas em diferentes dias da semana, uma à segunda-feira de manhã e outra à quarta-feira de manhã.

Segue o plano de intervenção resumido, no que se refere à calendarização da aplicação das estratégias pedagógicas e a síntese da observação realizada.

**Tabela 27** - Plano de intervenção resumido e síntese da observação

Plano Aula S. Projeto /Data	Estratégia desenvolvida no âmbito do projeto.	Dinamismo associado
<b>Aulas 35 36</b> 1ª Semana 03 a 07/02/2014  Plano de aula e material utilizado (Anexo 7)	<u>Treino auditivo/Preparação tonal e intervalar</u> 1º Entoação ordenações melódicas em modo maior; 2º Entoação de padrões estabelecidos por intervalos; 3º Formação de intervalos e acordes a partir de som dado; 4º Reconhecimento de intervalos e acordes.	Apresentação e aplicação do jogo “Surdo/mudo” no reconhecimento de intervalos e acordes.
	<u>Leitura entoada 1</u> 1º Análise da tonalidade e métrica; 2º Análise dos intervalos da melodia; 3º Trabalho individual dos intervalos; 4º Leitura entoada dos sons sem ritmo 5º Leitura solfejada só do ritmo; 6º Entoação com ritmo, notas e pulsação.	Simplificação da tarefa através da divisão por fases.

#### Síntese da observação

As estratégias utilizadas no treino auditivo tiveram bastante receptividade por parte dos alunos, as regras do jogo e as gesticulações corporais foram gradualmente entendidas e facilmente assimiladas pelos alunos que conseguiram cumprir a atividade com sucesso. Esta implementação possibilitou uma participação mais ativa e ordenada por parte de todos os alunos e, ainda, permitiu averiguar o desempenho dos alunos sem que estes

sentissem constrangimento. Alguns alunos tentaram fazer batota ao tentar ver as respostas dos colegas que consideravam terem mais sucesso no reconhecimento auditivo.

Em relação à leitura entoada, os alunos interiorizaram bem as estratégias aplicadas mostrando-se abertos a esta atividade, sendo as mesmas realizadas com relativa facilidade, existindo, no entanto, uma certa dificuldade na afinação por parte de alguns elementos. Foram alcançados os objetivos propostos, pois todos os alunos tiveram uma participação ativa e realizaram as atividades propostas com sucesso. As estratégias enunciadas tornaram a execução das atividades acessíveis e agradáveis.

<b>Aulas 37-38</b> 2ª Semana 10 a 14/02/2014  Plano de aula e material utilizado (Anexo 8)	<u>Treino auditivo/Preparação tonal e intervalar</u> 1º Entoação de ordenações melódicas em modo maior; 2º Entoação de padrões estabelecidos por intervalos; 3º Formação de intervalos e acordes a partir de som dado; 4º Reconhecimento de intervalos e acordes.	Continuação da aplicação do jogo “Surdo/mudo”.
---	---	---

### Síntese da observação

Esta aula comprovou novamente a recetividade da estratégia de jogo iniciada na aula anterior, visto que foram os alunos que solicitaram a sua realização.

A preparação intervalar e harmónica teve como intuito preparar os alunos para os exercícios da ficha de avaliação; de referir que o jogo atuou favoravelmente como fator de descontração nos alunos antes da realização de cada exercício da ficha.

<b>Aulas 39-40</b> 3ª Semana 17 a 21/02/2014	Nesta aula não foram aplicadas estratégias relativas ao projeto.	
<b>Aulas 41-42</b> 4ª Semana 24 a 28/02/2014  Plano de aula (Anexo 9)  Ficha de recolha de dados (Anexo 4)	Aplicação da ficha de recolha de dados Recolha de dados – ficha.  <u>Aquecimento auditivo/Preparação intervalar</u> 1º Repetição e construção de intervalos a partir de som dado; Recolha dos intervalos da ficha dados; 3º Repetição e formação de acordes a partir de som dado; 4º Recolha de intervalos e acordes; 5º Reconhecimento de intervalos e acordes.  <u>Revisão de leitura entoada 1</u> 1º Entoação com batimento com marcação de pulsação e de compasso; 2º Entoação com omissão de notas	Continuação da aplicação do jogo Surdo/mudo.          Aplicação do jogo som fantasma.

	previamente estabelecidas; 4º Alternância entre reprodução interior e exterior.  <u>Identificação melódica</u> 1º Preparação tonal – entoação de ordenações e análise auditiva das funções tonais em dó maior; 2º Audição, entoação por imitação e memorização; 3º Reconhecimento do ritmo/ escrita do ritmo; 4º Reconhecimento da melodia/ escrita da melodia.	Contextualização em grupo; Simplificação da tarefa através da divisão por fases.
--	--	---

### Síntese da observação

Nesta aula foi realizada a recolha de dados referente à ficha de recolha de dados, sendo realizados os procedimentos necessários para a sua concretização. Os alunos demonstraram interesse na sua realização e todos completaram os exercícios solicitados. No final desta recolha, continuou a aula com o jogo do surdo/mudo, onde os alunos participaram muito ativamente, sendo verificado que alguns queriam mostrar as suas aptidões e colocavam os gestos respetivos à resposta antes mesmo de lhe ser solicitado, tendo o professor que intervir para relembrar as regras do jogo. Constatou-se, assim, que os alunos estavam muito motivados para o reconhecimento auditivo.

Quanto à revisão da leitura melódica, foi realizada com recurso ao batimento de várias pulsações e com o jogo “Som fantasma”, de forma a desenvolver a atenção e a capacidade de reprodução interior dos alunos. Os alunos acharam bastante divertido, sentindo alguma dificuldade de concentração pois acabavam por errar e sair rapidamente. Neste jogo, foi necessário chamar a atenção para a afinação pois com o entusiasmo alguns alunos tendiam a desafinar. Então foi necessário adicionar mais uma regra ao jogo tinha que ser entoada com as notas e altura correta. De salientar que alguns alunos, sobretudo do sexo masculino, ficam um pouco inibidos em cantar.

Como verificado através do questionário, os ditados melódicos têm uma má aceitação por parte dos alunos. Com o intuito de modificar esta crença e inverter esta situação foi realizado um ditado de baixa dificuldade, melodicamente simples e de memorização fácil, para o qual foram utilizadas várias estratégias de resolução mais rápida e compreensível por parte deles, e que exigiram pensamentos menos complexos. De referir que quase todos conseguiram terminar o ditado sendo que, no final, o mesmo foi corrigido no quadro. Com estas estratégias os alunos mostraram maior gosto pela atividade, contribuindo assim de forma positiva para ultrapassar as dificuldades detetadas, tendo permitido ainda uma boa interação e envolvimento entre os alunos e o professor.

<b>Aulas 43-44</b> 5ª Semana 10 a 14/03/2014	<u>Treino auditivo/Preparação tonal e intervalar</u> 1º Repetição e construção de intervalos a partir de som dado; 2º Repetição e formação de acordes a partir	Continuação da aplicação do jogo
--	--	----------------------------------



	de som dado;	“Surdo/mudo”.
Plano de aula (Anexo 10)	3º Audição e reprodução de uma nota do acorde;	Introdução do jogo: “Quem concorda?”
Ficha de recolha de dados	3º Reconhecimento de intervalos e acordes.	
	<u>Identificação</u>	
	1º Reconhecimento de sequência de sons em contexto de turma;	
	2º Reconhecimento de duas sequências uma sem e outra com memorização;	
	3º Aplicação da ficha de recolha de dados.	
	<u>Orientação para a interpretação musical auditiva</u>	
	1º Reconhecimento do percurso harmónico em contexto de turma:	Exposição e análise isolada dos elementos relevantes para a identificação do percurso harmónico.
	- Registo do modo do acorde M/m/A/D;	
	- Entoação do baixo;	
	- Análise da cadência;	
	2º Registo da sequência correta.	
	<u>Leitura entoada a duas partes</u>	
	1º Análise da tonalidade e métrica;	
	2º Entoação das duas partes separadamente;	
	3º Divisão da turma em dois grupos e entoação em duas partes;	
	4º Leitura com batimento da pulsação.	

### Síntese da observação

Os alunos revelaram alguma dificuldade na entoação de apenas uma das notas do acorde. Este exercício exige a capacidade de desconstrução do som e algum trabalho de audição interior o que não se verificou na sua totalidade. Nesta aula foi inserido um novo jogo no reconhecimento auditivo, desta vez para favorecer uma participação mais explícita por parte dos elementos, sendo que os mesmos foram interpelados a responder individualmente, o que exigia uma resposta mais ponderada, a tomada de posição e, conseqüentemente, justificação bem fundamentada da sua opinião. Foi um exercício que obteve uma boa aceitação e revelou prazer na sua realização por parte dos alunos, embora se tenha notado, por outro lado, que os alunos que melhor dominavam os conteúdos auditivos quisessem responder mesmo quando não eram questionados, quebrando assim as regras.

A atividade de reconhecimento de progressão harmónica não foi a mais fácil para os alunos, pois trata-se de um conteúdo ainda pouco trabalhado e de maior dificuldade de assimilação. Deste modo, foi aplicada a desfragmentação do reconhecimento, através da aplicação de várias estratégias para inverter esta situação. Foi necessário uma orientação e um questionamento constante para chegar à compreensão e à resolução do exercício na sua totalidade. Na leitura melódica a duas partes, alguns elementos demonstraram novamente que não gostavam de cantar, muito em parte devido à

dificuldade em afinar e de terem essa noção. Este facto, segundo o meu parecer, poderá estar relacionado com a fase em que se encontram, na transição de voz. Aquando da divisão da turma houve algumas dificuldades em manter a afinação na junção das duas vozes. Assim sendo, os objetivos para as estratégias propostas e planificadas foram alcançados satisfatoriamente, os elementos mantiveram um bom comportamento, em meu entender, demonstraram-se recetivos às atividades propostas com uma boa participação e desempenho.

<b>Aulas 45-46</b> 17 a 21/03/2014 6ª Semana	Aplicação da ficha de recolha de dados Recolha de dados.  <u>Treino auditivo/Preparação intervalar</u> 1º Formação e reprodução de intervalos a partir de som dado; Recolha de dados; 3º Formação e reconhecimento de acordes; Recolha de dados.	
--	---	--

#### Síntese da observação

Nesta aula apenas foram realizados, apenas, os procedimentos necessários para a ficha de recolha de dados.

<b>Aulas 47-48</b> 7ª Semana 24 a 28/03/2014  Plano de aula (Anexo 11)	<u>Treino auditivo/Preparação tonal e intervalar</u> 1º Entoação ordenações melódicas em modo maior; 2º Entoação de intervalos estabelecidos por intervalos; 3º Formação de intervalos e acordes a partir de som dado.  <u>Identificação</u> 1º Recolhimento de intervalos e acordes. Exercícios da ficha de avaliação.	Continuação da aplicação do jogo: “Surdo/mudo”.
---	--	---

#### Síntese da observação

Nesta aula foram aplicadas apenas as estratégias anteriores. Foi introduzida a escrita aquando da audição. De salientar, no entanto, o interesse dos alunos na realização dos exercícios de reconhecimento através do jogo, visto que manifestaram querer continuar.

<b>Aulas 49-50</b> 8ª Semana 31/03 a 04/04 2014	<u>Treino auditivo-Preparação tonal e intervalar</u> 1º Entoação ordenações melódicas em modo maior e menor; 2º Entoação de intervalos e acordes; 3º Recolhimento de intervalos e acordes; 4º Formação de intervalos e acordes a partir de	Continuação da aplicação do jogo Som fantasma. Quem concorda?
--	--	---

Plano de aula e material utilizado (Anexo 12)	som dado.  <u>Identificação auditiva</u> 1º Reconhecimento de frases melódicas no contexto de turma; 3º Ficha de detecção de erros; -Análise da tonalidade e métrica; -Entoação do acorde da tónica da tonalidade; -Audição, identificação e correção do erro.	
---	---	--

### Síntese da observação

No reconhecimento auditivo, os jogos continuam a revelar-se um elemento motivador e impulsionador de participação. Relativamente ao exercício de reprodução de apenas uma das notas do acorde, um dos objetivos era a capacidade de ouvir e organizar os sons em audição interior; a estratégia utilizada mostrou-se bastante contributiva para tal visto que um número significativo de alunos já mostrou melhorias significativas. O exercício de identificação de erros foi uma atividade que se mostrou bastante atrativa e estimulante para os alunos. Embora se trate de um exercício pouco comum nas aulas da disciplina, revelou-se um bom contributo no desenvolvimento da aprendizagem, pela análise que foi possível fazer aos comportamentos: o interesse, a participação e o grande empenho na realização da tarefa. Esta estratégia vai ao encontro da teoria para o desenvolvimento auditivo de Ronalt Smith. Os exercícios realizados foram extraídos do manual do autor Aural Training en Practice training, Bock 1, Grades 1 to 3. A aula incluiu uma estratégia diferente do habitual, que motivou e estimulou bastante os alunos para o reconhecimento auditivo. Os objetivos foram alcançados na totalidade, pois todos os alunos tiveram uma participação muito ativa e realizaram as atividades propostas com sucesso.

<b>Aulas 51-52</b> 9ª Semana 21 a 25/04/2014  Plano de aula (Anexo 13)	<u>Treino auditivo-Preparação tonal e intervalar</u>  <u>Orientação para a interpretação musical auditiva</u> 1º Audição do trecho e questionamento sobre os elementos musicais; 2º Reconhecimento geral, instrumentação, tonalidade, forma; 3º Análise de cadências; 4º Registo do modo dos acordes; 5º Registo da sequência correta.	Aplicação do jogo “Ping-pong”; Análise isolada dos elementos relevantes para a identificação do percurso harmónico; Utilização de gravação.
---	---	---

### Síntese da observação

Tal como nas aulas anteriores, foi realizado o trabalho de treino auditivo com recurso a jogos. Nesta aula foi introduzido um novo jogo com recurso a uma bola em que, quem recebia a bola, tinha que responder e quando errava saía do jogo. Este jogo foi menos positivo pois os alunos que saíam não ficavam satisfeitos e, a espera, também não se revelou benéfica para a evolução do aluno, nem para o bom funcionamento da aula. Os alunos com mais facilidade foram evidenciados, o que não se revelou benéfico para os elementos com mais dificuldade, pois ficaram desmotivados e sem vontade de voltar a

participar.

A descodificação do percurso harmónico foi realizado com recurso à utilização de uma gravação, tendo como intuito aproximar o exercício à realidade prática em que estava inserido, para que os alunos tivessem noção da sua utilidade. As estratégias usadas para a resolução deste reconhecimento foram idênticas às utilizadas para a resolução do reconhecimento ao teclado, no entanto, motivou para se realizar um reconhecimento mais alargado do contexto musical, através do reconhecimento tímbrico, da métrica, do modo, da dinâmica e do fraseado. Alguns alunos pediram o nome da peça para poderem ouvir novamente, mostrando interesse. Constatou-se uma boa participação e interesse na descoberta dos elementos musicais que, depois de sugeridos, iam sendo apontados no quadro e questionados sobre a sua verdadeira constatação na audição; foi interessante verificar a discussão e defesa das perceções dos alunos. A descodificação em contexto de turma ajudou a transformar a atividade num momento agradável, facilitando a realização da tarefa.

<b>Aulas 53-54</b> 10ª Semana 28/04 a 02/05 2014	Nesta aula não foram aplicadas estratégias relativas ao projeto	
<b>55-56</b> 11ª Semana 05 a 09/06/2014	Aplicação da ficha de recolha de dados <u>Identificação melódica</u> 1º Memorização por imitação; 3º Escrita no caderno.	Simplificação da tarefa através da divisão por fases.
Plano de aula e material utilizado (Anexo 14)	<u>Leitura melódica</u> 1º Análise da tonalidade e dos intervalos; 2º Entoação dos sons; 3º Leitura solfejada; 4º Leitura com batimento da pulsação.	Aplicação do jogo “Rápido e bem”.

### Síntese da observação

A melodia escolhida era bastante acessível, tanto a nível rítmico como melódico. Em relação a esta atividade os alunos mostraram grande satisfação e facilidade; a maioria reconheceu o tema e, no final da descodificação, da escrita e verificação no quadro, foi realizada a entoação em alternância, com nome de notas e com algumas letras que os alunos conheciam. Os alunos mostraram facilidade e empenho na realização da atividade, a maioria foi relativamente rápida a transpor para a escrita; com a aplicação do jogo todos tentaram realizar a tarefa sem erros embora nem todos conseguissem. A leitura aplicada foi bastante interessante na medida em que foi trabalhada a partir da análise e entoação de intervalos sem recurso ao teclado, impondo bastante concentração.

<b>Aulas 57-58</b> 12ª Semana 12 a 16/05/2014	Nesta aula não foram aplicadas estratégias relativas ao projeto	
<b>Aula 59-60</b> 13ª Semana 19 a 23/05/2014	<u>Aquecimento auditivo/Preparação tonal e intervalar</u> Ficha de avaliação	

**Síntese da observação**

Nesta aula foi apenas realizado o treino auditivo.

<b>Aulas 61-62</b> 14ª semana 26 a 30/05/2014  Plano de aula e material utilizado (Anexo 15)	<u>Treino auditivo - Preparação tonal</u> Ordenações em modo maior.  <u>Orientação para a interpretação musical auditiva</u> Reconhecimento de progressão harmónica e respetiva cadência.  <u>Identificação melódica</u> com preenchimento de espaços. 1º Identificação do compasso e da pulsação; 2º Análise auditiva das funções tonais; 3º Reconhecimento melódico por frases; 4º Entoação com nome de notas.	Aplicação de jogos;         Simplificação da tarefa através da identificação por frases.
--	--	---

**Síntese da observação**

Foi realizado o treino auditivo com recurso aos jogos.

Os alunos aderiram bem ao reconhecimento de progressões harmónicas; foram realizados alguns reconhecimentos em contexto de turma e, por último, individualmente, os alunos realizaram um exercício com escrita, no caderno, o qual foi corrigido, posteriormente, no quadro com o contributo de todos. Os alunos participaram satisfatoriamente. O reconhecimento melódico foi realizado através do preenchimento de espaços e subdivisão por pequenas frases. Esta estratégia foi bem recebida, os alunos realizaram a tarefa com facilidade. Este formato de preenchimento mostrou-se como outra estratégia, como ditado adaptado válido para o desenvolvimento da percepção auditiva na aula de formação musical. No final, a peça foi entoada com o nome de notas. Esta estratégia serviu para os alunos estimularem os seus conhecimentos de uma forma mais motivante e descontraída e foi utilizada para tornar o trabalho auditivo um pouco diferente do habitual, proporcionando um afastamento dos ditados tradicionais mas auxiliando esta vertente, visto que os alunos em geral consideram o reconhecimento melódico difícil e não gostam muito. Apesar de se verificarem algumas dificuldades os alunos mostraram-se bastante receptivos a este tipo de atividade.

<b>Aulas 63-64</b> 15ª semana 02 a 13/06/2014	Questionário final	
---	--------------------	--

**Síntese da observação**

Nesta aula apenas foi aplicado o questionário final no âmbito do projeto.

## 5.6. Discussão dos resultados e conclusão

Após a exposição dos resultados obtidos com os instrumentos de recolha de informação do projeto, passa-se à dedução dos resultados finais pelo confronto das informações provenientes das diferentes fontes de recolha de informação. São elas, como já foi sendo referido ao longo da exposição, os dados obtidos nos questionários aos alunos, os resultados obtidos na ficha de trabalho e, por fim, as reflexões produzidas pelas observações nas aulas. Estas recolhas foram realizadas no sentido de, como afirma Stake (2009), citado por Miranda e Osório (2010), “aumentar a confiança” na interpretação do que se determinou como evidências relativamente às estratégias usadas nas aulas para desenvolver a percepção auditiva.

Pretende-se, também, encontrar possíveis relações que reafirmem a interpretação atribuída, a completem, ou, ainda, que permitam fazer deduções entre a interpretação dos dados obtidos na síntese da observação das aulas, nas informações dos questionários e na literatura apresentada. Pretende-se, pois, verificar, ou não, uma eventual coincidência ou explicação entre os questionários que os alunos realizaram e as observações, de modo a poder encontrar resposta às questões de investigação.

Os alunos foram abordados, verbalmente no decorrer das aulas, acerca da razão de integrarem o ensino articulado e a resposta foi unânime: o principal e único motivo apontado consistiu na possibilidade de, deste modo, estudarem um instrumento. Relativamente à escolha do instrumento de estudo, pode verificar-se que o mais escolhido é a guitarra (23,5%). Tendo por base os estudos consultados, esta escolha poderá estar relacionada com as características dos elementos que compõem a amostra, situados numa faixa etária entre 12 e os 13 anos, a pré-adolescência, ou seja, a idade de ‘afirmação.’ É nesta fase que se verifica uma forte identificação com este instrumento, assim como com vários artistas *pop/rock* facto que se pode comprovar também através da observação dos gostos musicais, visto que o género que os alunos mais gostam é o pop-rock (47,1%).

De facto, na formação do ensino artístico da música a visibilidade inicial está centrada no instrumento, a maioria das vezes os alunos não têm a noção das disciplinas subjacentes a este e, inicialmente, não entendem mesmo a sua finalidade. Também a obrigatoriedade da disciplina de formação musical não parece agradar à maioria dos alunos e, nos primeiros anos de estudo, é frequente os professores ouvirem comentários como “eu só queria tocar um instrumento”, ou então serem questionados “porque é que tenho que ter esta disciplina?” Esta situação é observada de forma transversal nas outras disciplinas que compõem o currículo artístico à exceção, claro, da disciplina de instrumento.

Ao analisar os dados recolhidos e tratados estatisticamente, constata-se, mais uma vez, que a disciplina de instrumento é mencionada como a preferida por 70,6% da amostra e, no que se refere ao tempo dispensado para o estudo, é precisamente ao instrumento que indicam despendar mais tempo, representando 58,5% do tempo total.

Por outro lado, é de salientar que ninguém apontou a disciplina de formação musical como preferida mas, no que se refere ao tempo de estudo, quase metade dos

alunos (47,1%) indicaram estudar para a disciplina. Contudo, o tempo que despendem para esta última é bem menor do que o dispensado para o estudo do instrumento, apenas 17% do tempo total indicado. A conclusão a que se chega a partir dos resultados obtidos quanto aos gostos e ao tempo de estudo dedicado às disciplinas poderá também explicar-se à luz do fator motivacional, de acordo também com a bibliografia consultada. Basta, para isso, recordar o que foi abordado por autores como Lemos (2005), Meece, Andreman & Andreman (2006) quanto ao assunto, e mais especificamente, quanto à motivação intrínseca.

Também segundo Maher, Pintrich e Linnebrink (2002), citados por Condessa (2010), escolher ou ter preferência por uma tarefa representa alguns indicadores da motivação do aluno, porque, ao optar por algo, o indivíduo demonstra direcionamento e investimento de energia para realizar a ação.

Ainda no plano das preferências dos alunos, no que se refere aos conteúdos de formação musical, verifica-se que os alunos têm uma especial inclinação para as leituras, com 52,9%, que, por sua vez, é ainda o conteúdo em que apontam sentir mais facilidade. Mais uma vez se verifica a relação entre preferência e grau de autoeficácia percebida. Os alunos acreditam serem capazes de realizar a tarefa com sucesso, o que pode estar relacionado com a possibilidade de estimarem que conseguem por em ação o plano para obter sucesso, visto que supõem “saber” como estudar as leituras. Tendo em conta as preferências apontadas pelos alunos e a observação nas aulas, pode subentender-se que o tempo dedicado ao estudo nesta disciplina será, maioritariamente, dedicado ao estudo de leituras, facto que poderá estar relacionado com a dificuldade em perceberem como estudar e dominar os outros conteúdos.

Quanto aos conteúdos auditivos, o cerne da investigação, pode constatar-se que são os menos apreciados; 52,9% dos alunos indica que não gosta, sendo que, apenas 17,6% da amostra, 3 alunos, os assinalou como sendo os preferidos. No que se refere à facilidade percebida pelos alunos, os conteúdos auditivos foram referidos apenas por 11,8% da totalidade da amostra, o que representa dois alunos; já nas dificuldades foram apontados por 47,1% do total da amostra, ou seja, quase metade da totalidade.

Pode verificar-se, deste modo, que a vertente auditiva não está nas preferências dos alunos e que se consideram ineficazes no domínio da mesma já que, no que se refere à autoavaliação do seu desempenho, 58,8% consideraram ser maus e 17,6% muito maus. Apenas 17,6% classificam terem um desempenho médio e somente 5,9% o classificam de bom. De salientar que ninguém se autoavaliou em muito bom. Pode deduzir-se que os alunos sentem, portanto, baixa autoestima quanto às suas capacidades para a realização das tarefas, despendendo, naturalmente, menos esforço e empenho na realização das mesmas. Pode concluir-se que esta falta de esforço e empenho pode ser provocada pela sua crença no insucesso.

Também através da análise da observação na sala de aula, podem encontrar-se alguns indicadores relevantes para a conclusão do diagnóstico anterior, como, por exemplo, a postura dos alunos aquando da realização do trabalho auditivo. De



salientar que os alunos desistiram muito facilmente da tarefa e, quando impelidos a realizá-la, algumas das suas reações foram “eu não tento fazer porque não percebo nada disto” ou então “ não consigo fazer.” Mais, quando incitados a pensar no que ouviam, era frequente ouvir-se “não entendo a diferença ...pra mim parece tudo igual”, o que demonstra que os alunos ouviam mas, na realidade, não tinham uma audição crítica e consciente.

A causa destes resultados poderia derivar de muitos fatores entre os quais: a falta de significado dado a estes conteúdos, não se apercebendo para que servem na sua prática; a perceção de insucesso criada pelos alunos, já mencionada anteriormente, aliada à falta de compreensão absoluta deixando-os perdidos e sem perspetivas no que toca ao desenvolvimento destas capacidades.

Atendendo aos resultados do inquérito, reveladores da visão do aluno relativamente à disciplina de formação musical e aos conteúdos auditivos, verificou-se existir um sentimento de insucesso que levou à urgente implementação de estratégias que possibilitassem uma mudança de pensamento.

O estudo centrou-se no desenvolvimento auditivo, no entanto, após consulta da literatura, verificou-se que a motivação é uma condição indissociável na progressão da aprendizagem, quer seja ela intrínseca ou extrínseca. Neste sentido, para tentar ultrapassar a problemática, seria fundamental atender ao fator motivacional aquando da implementação da intervenção.

Pela faixa etária da amostra podemos verificar que os alunos se encontram numa fase de pré-adolescência. Com base nos diversos estudos consultados, segundo Condessa (2010), citando autores como Austin, Renwick, e McPherson (2006), este é um período em que as expectativas, os valores e as metas dos alunos adquirem maior consciência e, portanto, o momento em que estes são capazes de entender e colocar em prática as sugestões de professores, pais, pares e outros membros do sistema social (Condessa 2010). Assim sendo, conclui-se que o ambiente que rodeia o aluno é de extrema importância na sua evolução. Atendendo ao facto, foi tido em conta o acompanhamento do aluno no seio familiar. Contudo, constatou-se que embora haja um acompanhamento significativo a nível das atividades musicais, 76,5%, o mesmo não se pode dizer no que respeita ao envolvimento direto na aprendizagem musical, nomeadamente no acompanhamento ao estudo, pois 47,1% revelou que estudava sozinho.

Durante a implementação da pesquisa, foi possível observar que entre os colegas tendem a ocorrer certas formas de expressão que se apoiam em críticas e rótulos e que, muitas vezes, interferem na participação, na capacidade de execução e no processo de aprendizagem dos alunos, subsidiando uma fundamentação negativa da perceção da sua autoeficácia. Com o intuito de alterar estes comportamentos, proporcionaram-se oportunidades de cooperação entre os alunos, através da implementação de estratégia como, por exemplo, o jogo “Quem concorda?” incitando, assim, a criação de relações estreitas de entreajuda e incentivo, que resultaram numa



melhor e mais fácil obtenção dos objetivos e realização das tarefas propostas. Esta situação pode auxiliar o desenvolvimento de uma crença positiva e contrariar a perspectiva negativa que se constatou existir inicialmente em alguns alunos com base nos dados recolhidos através do inquérito inicial.

Ao averiguar a percepção dos alunos relativamente ao seu desempenho a nível auditivo, verifica-se que 76,4% dos alunos o consideraram de mau (58,8% mau e 17,6% mesmo muito mau); apenas 17,6% classificaram ter um desempenho médio e 5,9% classificou de bom. No que se refere à postura na sala de aula, 41,2% dos alunos considerou ter um uma participação média, 35,3% abaixo de média e apenas 23,5% se considerou acima da média. Mas, no que se refere à participação nos exercícios auditivos, os resultados são menos animadores: 41,2% considerou-se abaixo da média, sendo que 29,4% se considerou na média e outros 29,4% acima da média. Também quanto ao grau de eficácia nessa participação 47,5% considerou que responde acertadamente poucas vezes, 29,4% algumas vezes e apenas 23,5% muitas vezes. Os alunos consideraram ter uma participação razoável a nível geral mas, no que se refere ao contexto auditivo, classificaram-se um pouco abaixo da média tanto na participação como na capacidade de resolução das tarefas.

Passando à dificuldade de realização dos exercícios auditivos, pode observar-se que 35,3% dos alunos classificou os exercícios auditivos como difíceis e 23,5% como muito difíceis. 58,7% dos alunos considera que o grau de dificuldade é elevado para as suas capacidades, sendo que menos de um terço, 29,4%, os considerou acessíveis e apenas 11,8% os considerou fáceis.

Ao longo desta investigação, e relativamente ao sucesso dos alunos, vários foram os autores consultados que abordaram a importância da atuação do professor na mediação das relações interpessoais, para que as mesmas se tornem inclusivas e acolhedoras e permitam a criação de estratégias que não se centralizem no insucesso mas sim no sucesso desses alunos. Neste sentido, autores como Tapia (1997), Díaz & Kempa (1991), Neto (1996) e Lemos (2005) salientam vários geradores de motivação extrínseca, relacionados com a atuação do professor na sala de aula que podem induzir o aumento de expectativa de eficácia e, consecutivamente, levar ao sucesso na aprendizagem. Estes incentivos podem ser proporcionados com a elaboração e implementação cuidada de estratégias, devendo, para tal, ter em consideração os vários graus de aprendizagem, as características e gostos dos alunos.

Assim, para que se elaborem e implementem estratégias eficazes, será necessário conhecer os gostos e as dificuldades dos alunos. O estudo feito é revelador dos seguintes resultados no que respeita aos gostos e dificuldades a nível auditivo: dentro dos exercícios auditivos, os alunos indicaram gostarem mais do reconhecimento auditivo de acordes, com 88,2% de preferências; por outro lado, 82,4% referiu o ditado melódico como o exercício de que menos gostavam; 94,1 % dos alunos considerou ainda este último como sendo o tipo de exercício onde sentiam mais dificuldade. Os alunos revelam, portanto, não gostar dos conteúdos auditivos em

geral, designando-os como difíceis e nos quais consideram ter mau desempenho sendo o ditado melódico aquele que está no topo dos depreciados e dos de maior dificuldade. Deste modo, pode concluir-se, segundo a literatura e como já mencionado anteriormente, que gosto e motivação estão diretamente ligados à dificuldade em concretizar a tarefa proposta e ao valor que esta tem para o aluno; assim sendo, é extremamente importante mudar este pensamento.

Na fundamentação teórica vários autores como Norris (2003) e Lemos (2005), salientam a dinâmica aplicada no decorrer das aulas como um fator que exerce alguma influência no processo de ensino/aprendizagem, através da realização de atividades desafiadoras e agradáveis direcionadas a comportamentos significativos. Nesse sentido, foi implementado o conceito de jogo a algumas das estratégias aplicadas, o que se mostrou muito positivo, como se pode verificar através da síntese de observação de várias aulas em que os jogos foram aplicados.

Os jogos foram direcionados para objetivos gerais, como aumentar a participação e auxiliar o processo de ensino/aprendizagem, mas também para objetivos mais concretos: ajudar à desinibição através da participação em turma recorrendo ao jogo surdo/mudo aplicado na aula 35-36; para uma participação mais percebida foi aplicado o jogo “Quem concorda”, na aula 43-44, que obrigava a um pensamento mais consciente e uma tomada de posição dentro da turma e, entre os seus pares, aula 43-44; para verificar as capacidades dos alunos no domínio da tensão e no fator competitividade recorreu-se ao jogo “Ping-pong”, na aula 51-52 e, por fim, com o intuito de atuar na evolução da audição interior foi aplicado o jogo “Som fantasma”, aula 41-42.

A partir da análise das impressões e situações promovidas pela aplicação do jogo em sala, pode confirmar-se que este possibilitou os propósitos de aprendizagem para o qual foi programado, podendo verificar-se, no decorrer da sua aplicação, um crescente interesse e desinibição na intervenção, percebido a partir do momento em que a participação e a concentração foram aumentando. De salientar, no entanto, pela negativa, o jogo “Ping-pong” que acabou por não se revelar como fator de motivação para a maioria dos elementos, uma vez que, à medida que os alunos eram excluídos ficavam inativos e desatentos, mantendo-se motivados apenas os que continuavam em jogo. Constatou-se ainda que os que se mantinham em jogo eram maioritariamente alunos que apresentavam menos dificuldade e detinham uma maior crença de autoeficácia. De salientar ainda que a tensão gerada entre os alunos se mostrou pouco positiva e antipedagógica.

Ao analisar os resultados obtidos com o questionário final, no que se relaciona à aplicação do jogo, pode verificar-se que 81,3% dos alunos considerou participar mais ativamente quando se realizavam jogos na sala de aula; 82,3% referiu ter uma maior motivação quando competiam com os outros; todos os alunos concordaram que obtiveram melhores resultados quando não se sentiam pressionados, (76,5% concordou e 23,5% concordou muito); todos os alunos revelaram estar mais

envolvidos nas atividades ao afirmarem que consideravam que o tempo passava mais depressa quando realizavam jogos na aula (47,1% concordou e 52,9% concordou muito).

Verifica-se, portanto, que resultados e literatura exposta anteriormente estão em concordância, podendo afirmar-se que o jogo aumentou a participação, a motivação e auxiliou o processo de assimilação dos conteúdos auditivos. As tarefas apresentadas com recurso ao jogo foram concluídas com ótimo grau de aproveitamento e satisfação, notando-se visíveis melhoramentos no domínio dos conteúdos. Trata-se de uma estratégia de ensino que pode ser facilitadora de aprendizagem, precisamente por ser do agrado dos alunos, intensificando assim os processos de descoberta e consolidação. A ausência de consequência é outro fator importante que oferece vantagens concedendo um espaço específico de experiência.

O processo de ensino/aprendizagem, na perspetiva de Altet, “é um sistema que termina num projeto pedagógico com objetivos que o professor, a partir da sua planificação, tenta realizar com os seus alunos na sala de aula, por meio de uma série de sucessivas adaptações” (Altet, 2000, p. 36). De acordo com o autor, o professor deve ir reajustando as estratégias de acordo com as necessidades, sempre com o intuito de conduzir ao objetivo. Também segundo Norris (2003), as estratégias devem ser utilizadas pelo professor para conseguir que os seus alunos adquiram o conhecimento e as habilidades necessárias para serem bem-sucedidos.

A forma como ocorrem as abordagens aos conteúdos auditivos parece exercer alguma influência no processo de ensino/aprendizagem e as estratégias adotadas pelo professor parecem ser fundamentais. Ao longo da intervenção, foram implementadas estratégias de orientação para a audição com o propósito de facilitar a compreensão auditiva, propiciar o desenvolvimento interno de estratégias de decodificação auditiva, promover a audição consciente e, ao mesmo tempo, criar momentos positivos durante os exercícios. Procurou-se fazer uso do encorajamento de forma a criar condições afetivas que facilitassem a ocorrência de aprendizagem (como exemplo, a promoção da discussão acerca das possibilidades, a preparação realizada antes dos reconhecimentos melódicos e das progressões harmónicas, a direcionalidade da escuta, a divisão por fases).

Através das observações na sala de aula, no decorrer da implementação das estratégias, verificou-se um aumento progressivo da participação e um melhoramento do desempenho dos alunos nos exercícios em que foram orientados, que se expressou através da constatação de mais casos de conclusão das tarefas com sucesso. Ao analisar os resultados do gráfico 39, também parece verificar-se a eficácia destas estratégias, visto que 88,3% indicou sentir mais facilidade na decodificação auditiva quando foi realizado um trabalho de decodificação em contexto de turma e todos, 100% da amostra, concordaram sentir mais facilidade quando o professor os orientou na decodificação musical. Assim, os resultados apontam que um bom relacionamento e direcionamento das atividades por parte do professor é fundamental, este deverá contemplar a receptividade pessoal dos alunos através de

proposições que permitam a realização das tarefas auditivas com sucesso, quer seja em contexto de turma ou individualmente. Por fim, 88,2% dos alunos considerou que sente mais facilidade em realizar os exercícios auditivos quando o professor da disciplina explica de forma clara as tarefas a realizar. Mostra-se fundamental não só uma planificação bem estruturada como uma boa preparação das aulas que contemple a introdução e assimilação dos conteúdos de forma clara e gradual e que, cumulativamente, atenda às necessidades de cada aluno e que se consiga reestruturar continuamente.

Os resultados obtidos pelo questionário reforçam as reflexões obtidas a partir da observação. Assim sendo, poder-se-á concluir que a interação do professor e o uso de metodologias eficazes promovem o aumento da participação, da concentração e o desenvolvimento de métodos internos de escuta. Posteriormente, estes fatores conduzem a uma compreensão mais eficaz e ao desenvolvimento da aprendizagem e, por conseguinte, traduzem-se em maior sucesso escolar e aumento de autoestima.

A motivação dos alunos está dependente da sua perceção e do ambiente que os rodeia, ou seja, na crença sobre as capacidades e na envolvimento em ambientes positivos e desafiantes. Segundo Bandura (1986), as experiências de êxito e as experiências vicariantes são algumas das fontes que dão origem às crenças de autoeficácia; através da ação, o professor pode proporcionar essas experiências e, assim, ajudar o aluno a desenvolver alicerces para que, perante situações críticas, possa progredir e manter de forma positiva a sua autoestima e o autoconceito de capacidade de realização. Desta forma, o papel do professor, será o de estimular nos alunos a motivação para a realização de atividades, promovendo momentos positivos de descoberta e envolvimento, essenciais na evolução do seu processo de aprendizagem.

Tendo em conta estes factos, foi elaborado e posto em prática um plano de intervenção com vista a uma mudança de pensamento, aproveitando um recurso importante ao alcance do professor: a motivação extrínseca. De forma a criar condições afetivas que facilitassem a ocorrência de aprendizagem e, ao mesmo tempo, desenvolvessem a crença de autoeficácia, foram planificadas e aplicadas estratégias para promoção e obtenção de êxito nos exercícios auditivos que os alunos consideraram gostar menos e nos quais indicaram ter mais dificuldade, como foi o caso dos ditados melódicos (aulas 39-40 e 53- 54).

Por meio da observação, pôde verificar-se que estas estratégias se demonstraram positivas pois a maioria dos alunos conseguiu realizar a tarefa. No entanto, é de ressaltar que, mesmo assim, não se conseguiu a totalidade de sucesso, houve alguns alunos pouco motivados para a concretização da tarefa, em parte devido à baixa autoestima que detinham de si mesmos. Nestes casos o professor recorreu à aplicação do reforço positivo através do elogio à prestação do aluno ou ao sucesso alcançado na tarefa, com vista ao desenvolvimento da crença de autoeficácia e ao aumento da sua autoestima.

Segundo Halamm (2009), quando os alunos entendem que são capazes e que têm competência para ultrapassar os desafios e atingir os objetivos estão mais motivados para aprender. Através da análise do questionário final, no que diz respeito ao fator motivacional, gráfico 37, conclui-se que a totalidade da amostra, 100%, considerou que a motivação aumenta quando são elogiados, que a percepção de autoeficácia é um fator fundamental na motivação para a realização da tarefa e que há um pico de motivação quando percebem que o seu trabalho está a ser bem sucedido. Estes resultados são altamente reveladores da importância atribuída ao sucesso do seu desempenho como fator motivador da aprendizagem e do empenho na tarefa, reforçando a autoeficácia dos alunos. Numa análise geral dos resultados obtidos nas três questões e, tendo em consideração a fundamentação teórica exposta anteriormente, pode concluir-se que o reforço positivo é, portanto, uma estratégia de extrema importância ao alcance do professor. Este reforço pode ser realizado através do elogio, mostrando-se um fator determinante para o desempenho e a evolução do aluno. A relação apontada pelos alunos entre o aumento da motivação e o elogio do trabalho realizado pode estar relacionada com a importância que estes conferem ao retorno positivo dado pelos seus professores quanto ao seu desempenho, uma motivação extrínseca portanto, que, como citam os estudos nesta área, conduz à satisfação e ao reforço das suas capacidades/competências, conduzindo ao desenvolvimento da motivação intrínseca.

Para tentar compreender a motivação que move o aluno no processo de aprendizagem, na análise dos resultados do gráfico 38 verifica-se que a totalidade dos alunos tem como objetivo alcançar bons resultados e adquirir novos conhecimentos. Quanto ao objetivo de agradar a alguém, quer se trate de professores, colegas e/ou pais, a grande maioria, 94,1%, considerou importante parecer mais inteligente em comparação com os seus pares; no entanto, apenas 70,5% dos alunos tem por objetivo mostrar aos colegas que tem um bom desempenho na aula.

Ao comparar os resultados entre os objetivos apontados pelos alunos, a discrepância entre querer parecer mais inteligente que o outro, querer mostrar bons resultados e, ainda, a competição entre colegas, em que 82,3% considerou estar mais motivado quando competia com os outros, surgem indicadores de um direcionamento com fim à obtenção de bons resultados. Os seus objetivos estão centrados na individualidade, e na vontade de demonstrar publicamente as capacidades e de se comparar e destacar dos outros. Estes resultados demonstram que as aprendizagens dos alunos são motivadas por fatores sociais, como a interação e o desenvolvimento de reconhecimento entre pares, consideram o reconhecimento social a e obtenção de recompensa importantes, revelando-se para eles fortes fatores motivacionais. Poder-se-á concluir, portanto, que os alunos realizaram as tarefas de aprendizagem em função da obtenção de uma boa avaliação e que a partir desta pretendem o reconhecimento de sucesso no meio social.

Todos os alunos indicaram como objetivo adquirir novos conhecimentos: 82,5% indicou possuir o domínio dos mesmos, os restantes 23,5% indica não ter a certeza. A



leitura que se faz ,tendo em consideração os dados expostos anteriormente, é que este facto pode estar relacionado com a baixa autoestima e um sentimento de incapacidade que os alunos expressaram, logo não sabem bem se é isso que querem. Este questionário final permitiu uma análise fácil mas não deixou bem explícitas as conceções dos alunos quanto aos seus objetivos de realização, o que, de certa forma, limitou a reflexão.

A motivação para alcançar os objetivos traduz-se num aumento de participação e de concentração por parte dos alunos, dois fatores fundamentais no processo de desenvolvimento da perceção auditiva. Segundo Wuytack (1995), para que o desenvolvimento auditivo aconteça, terá que existir um envolvimento ativo através de experiências de aprendizagem. Autores como Kuhn (2003) e Karpinski (1990) apontam a falta de concentração como a principal causa da dificuldade de compreensão auditiva. Este processo de desenvolvimento mostra-se complexo para os alunos, que com a falta de motivação não participam ativamente e não conseguem alcançar os níveis de concentração necessários, para tal, como se pode verificar através dos resultados obtidos com o questionário inicial, tabela 19, em que 47,1% dos alunos considerou os conteúdos auditivos como sendo aqueles onde têm mais dificuldade e 41,2% afirmou não gostar de os trabalhar. Logo, podemos concluir que os alunos não estão motivados para esta aprendizagem e, consecutivamente, revelam considerar poucas possibilidades na obtenção de êxito.

Para que se consiga alcançar um bom entendimento a nível auditivo, é necessário um trabalho cuidadoso e constante realizado com muita concentração. Como tal, uma das estratégias utilizadas foi a preparação tonal e intervalar, a qual se definiu neste projeto como treino/aquecimento auditivo. Este treino/aquecimento foi programado com a finalidade de fomentar métodos de análise auditiva, tanto no que se refere a elementos isolados, intervalos e acordes, Covington & Lord (1994), como na perceção do contexto global, melodia, harmonia e agógica, Deutsch (1982). Foi também aplicada a contextualização tonal, salientada e defendida como um fator muito importante por diversos autores como Covington (1994), Edlung (1974) e Karpinski (2000), com o propósito de auxiliar a criação de conexões entre os sons no contexto tonal. Como já referido anteriormente, este treino foi realizado em todas as aulas, com recurso a estratégias diversificadas, tendo em conta as capacidades e dificuldades dos alunos, tal como defendem vários autores entre (eles) os quais Odone (2002).

A utilização do treino/aquecimento auditivo e da contextualização tonal mostraram-se muito positivos. Através dos resultados obtidos com a ficha de recolha de dados, no que se refere ao reconhecimento de intervalos, gráfico 30 e tabela 24, pode verificar-se um melhoramento significativo; em 47,1% dos alunos, após a utilização do aquecimento auditivo, revelou-se significativo, obtendo mais 10% de sucesso. Para 23,5% dos alunos foi muito significativo, com um melhoramento acima dos 20%, e para 17,6% não revelou grande relevância pois melhoraram abaixo de 10% sendo que, apenas para 5,9%, o que equivale a um aluno, foi igual e, por fim,

para 5,9% o aquecimento revelou-se negativo. Também no que se refere ao reconhecimento de acordes, houve um contributo positivo, gráfico 34 e tabela 25, pois para 35,3% dos alunos revelou-se significativo, obtendo mais 10% de sucesso, para 23,6% foi muito significativo obtendo um melhoramento acima dos 20%, e para 17,6% revelou-se pouco significativo, pois melhoraram abaixo de 10%. Por fim, para 11,8% dos alunos não revelou efeito e para 11,8% revelou-se negativo.

Pode concluir-se que o aquecimento/treino auditivo gerou benefícios em 88,7% dos alunos no reconhecimento de intervalos e, em 76,5% dos alunos, no reconhecimento de acordes. Na análise aos gráficos 27, 28 e 29 alusivos ao desempenho dos alunos no reconhecimento de intervalos e dos gráficos 31, 32 e 33 alusivos ao desempenho no reconhecimento de acordes, pode observar-se que esta prática, a ser utilizada de forma continuada, revelou algum melhoramento no desenvolvimento da percepção auditiva, em especial no reconhecimento de acordes. Este resultados vêm consolidar a eficácia do treino auditivo, observada na evolução das aulas, que permitiu também verificar uma consistência de resultados positivos no reconhecimento dos conteúdos mais trabalhados.

A utilização da reprodução oral como estratégia para o reconhecimento de intervalos revelou algum melhoramento mas pouco acentuado. Após a reprodução oral, os resultados indicam que para 5,9% esta estratégia se revelou significativa, obtendo melhoria, para 58,8% revelou-se pouco significativo, para 11,8% não revelou efeito e para 23,5% revelou piores resultados. No reconhecimento de acordes a reprodução oral, a estratégia também se revelou negativa para 47,1%, já que quase metade dos alunos obtiveram pior resultados, para 35,3% revelou-se pouco significativo, 11,8% obtiveram o mesmo resultado e apenas para 5,9% se mostrou significativo. Desta forma, a reprodução oral não se revelou uma estratégia facilitadora do reconhecimento auditivo, não apresentando grande diferença em comparação à não reprodução. Este facto pode estar interligado com a dificuldade de afinação constatada através da observação em sala de aula que se pode revelar um entrave (sínteses das aulas 35-36 e 41-42).

De acordo com a bibliografia consultada, as estratégias de imitação/memorização podem facilitar o entendimento auditivo; para esta avaliação podem observar-se os resultados do reconhecimento das séries de sons da ficha de recolha de dados, gráfico 35 e tabela 26. Verifica-se que, após a memorização, os resultados obtidos melhoraram em 64,7% dos alunos, 17,3% obtiveram o mesmo resultado e 17,6% pioraram os resultados. Estes resultados revelam que a memorização se mostra um elemento facilitador, de acordo com Karpinsky (1990), que refere a importância desta capacidade no reconhecimento auditivo. O mesmo autor defende, ainda, a divisão do reconhecimento auditivo por fases, com o intuito de facilitar o processo: primeiro reconhecer e só depois passar para a escrita. No mesmo sentido, também Kodaly sugeriu estratégias hierarquizadas no sucesso da elaboração do ditado. Assentes nestes pressupostos, foram elaboradas e implementadas as estratégias de orientação do trabalho auditivo durante as aulas, tanto no que respeita ao reconhecimento

melódico como no reconhecimento de progressão harmónica, dois conteúdos apontados pelos alunos como aqueles de que menos gostavam e onde apresentavam mais dificuldade. No geral, pode concluir-se que a sua aplicação se mostrou bastante positiva, facilitando e favorecendo a conclusão das tarefas e, assim, aumentando a motivação e o conceito de autoeficácia dos alunos na vertente auditiva.

Atendendo às razões que levam os alunos a envolverem-se nas aprendizagens auditivas, os dados - obtidos através da observação na sala de aula e no questionário final, evidenciam claramente um contributo muito positivo do recurso a estratégias diversificadas e lúdicas, como o jogo: a postura dos alunos ao quererem continuar a jogar e sugerirem mesmo realizar as atividades de reconhecimento auditivo, ou seja, “jogar” em aulas em que as estratégias não estavam programadas; os resultados do questionário final em que 72,3% referiu uma participação mais ativa na aula com a utilização do jogo, 82,3% refere que o fator competição lhe proporciona maior envolvimento, e por fim, 100% referiu achar que conseguiram melhores resultados e que se sentiram mais envolvidos quando foram realizados jogos.

Para terminar, pode concluir-se que o projeto cumpriu os objetivos a que se propôs na medida em que: facilitou o processo de descodificação musical no contexto musical; orientou os alunos no processo de descodificação auditiva; motivou os alunos para o sucesso da aprendizagem auditiva; desenvolveu, em parte, bases sólidas para o entendimento do fenómeno musical através do desenvolvimento de competências auditivas específicas e promoveu uma participação mais ativa da maioria dos alunos na realização das atividades auditivas.

Permitiu ainda confirmar a eficácia do aquecimento auditivo e da contextualização tonal no reconhecimento melódico a curto prazo, assim como verificar que a reprodução oral não tem um contributo significativo. Verificou-se, ainda, o efeito das estratégias na motivação dos alunos e validou-se o seu contributo para o desenvolvimento da perceção auditiva, contribuindo, assim, para uma reestruturação da minha prática pedagógica.



## 6. Conclusão Final

Este mestrado em geral, e o respetivo ano de estágio em particular, contribuíram para uma melhoria significativa do meu desempenho enquanto docente. No entanto, considero fundamental todo o conjunto de conhecimentos que foram sendo adquiridos ao longo dos vários contextos de formação até chegar aqui.

A elaboração do presente relatório, tanto na vertente da prática de ensino supervisionado como do projeto de investigação, revestiu-se de grande importância na medida em que permitiu uma reflexão profunda sobre as práticas utilizadas e os seus resultados, permitindo um maior aprofundamento dos meus conhecimentos para aprimorar as minhas práticas de docência. Possibilitou aprofundar e estruturar melhor o meu conhecimento didático-pedagógico e, conseqüentemente, levou-me a delinear estratégias concretas na solução de problemas reais do ensino, mostrando-se um impulsionador de desenvolvimento de competências essenciais para o sucesso da minha função.

Ao longo da primeira parte deste relatório, foi explanada a prática pedagógica supervisionada onde foram salientados os pontos fundamentais da formação pedagógica decorrida em contexto escolar, nas disciplinas de formação musical e classe conjunto vocal.

O Estágio Profissional proporcionou uma vasta experiência no domínio da formação pedagógica, na medida em que me permitiu um constante questionamento e um espírito investigador sobre como ensinar de forma mais eficiente e motivadora e fornecendo, deste modo, ferramentas que permitiram orientar os alunos para o sucesso no processo de ensino aprendizagem. Da constância desta procura resultou um crescimento pessoal e profissional que se espelha na incessante necessidade de reflexão das práticas experienciadas e da contínua adaptação de estratégias aos conteúdos a transmitir, tendo sempre em vista o público alvo a que as mesmas se dirigem.

A experiência individual é realmente muito importante e tem uma influência inegável na forma como se abordam os problemas com que nos deparamos e no modo como reagimos para os ultrapassar e alcançar os objetivos a que nos propomos na nossa função. Mas, a observação da experiência dos outros e a receção de críticas externas relativas à minha prática (característica essencial do estágio) reforçaram também, duma maneira que considero muito significativa, a minha aprendizagem.

As reuniões semanais entre colegas de classe desenvolveram as minhas capacidades pedagógicas no sentido de conhecer e conseguir implementar estratégias e metodologias de aprendizagem que levaram os alunos a alcançar desenvolvimentos na aprendizagem; por outro lado, as reuniões ocasionais de conselhos de turmas, por exemplo, permitiram a partilha de experiências, estratégias e conhecimentos entre todos os intervenientes da Comunidade Escolar, que se verificaram bastante

gratificantes, enriquecedores e fundamentais para a minha formação enquanto docente e membro de uma comunidade escolar.

Este estágio também se revelou importante no que se refere à relação entre professor e aluno na sala de aula e à criação de laços de afetividade e confiança que se criaram apesar do ambiente diferente do habitual, em que existiam dois professores em simultâneo dentro da sala, ministrando aulas em alternância.

De destacar, ainda, as melhorias efetivadas a nível da estruturação, da planificação e da gestão de tempo de cada atividade planeada ao longo de todo o processo de formação, bem como a capacidade de ajuste das mesmas às necessidades dos alunos. Estes ajustes foram consequência da avaliação contínua na sala de aula, que permitiu conhecer mais e melhor as dificuldades e capacidades dos alunos o que, em meu entender, é a grande finalidade de toda a avaliação: avalia-se para conhecer e planificar. A avaliação, permite, assim, detetar dificuldades de aprendizagem e, em consequência, abrandar ou aumentar o ritmo de desenvolvimento dos conteúdos temáticos ou mesmo, mudar estratégias e proceder a adaptações curriculares quando as dificuldades dos alunos as justificam, desenvolver/enfatizar temáticas do interesse dos alunos, enfim, adequar o ensino-aprendizagem às características dos elementos das turmas, numa palavra, contextualizar.

Pode concluir-se que, além da formação antecedente e do domínio dos conteúdos por parte do professor, a mestria e a empatia na apresentação e aprofundamento dos mesmos e a elucidação da sua utilidade na prática podem desenvolver na maior parte dos alunos melhor interesse e abertura. Ser entusiasta, empenhado, interessado em progredir, motivado, com gosto e amor pelo ensino e por ensinar e procurar conhecer cada aluno, as suas complexidades e motivações, tentar estabelecer uma relação de afetividade e confiança entre eles e entre a turma são, sem dúvida, condições indispensáveis de um bom professor revelando-se estimuladoras no progresso do aluno. Desta forma, e pelo que foi dito, toda e qualquer prática ou leque de conhecimentos que possamos adquirir não só na nossa área específica de ensino, mas também no que diz respeito a outras práticas pedagógicas ou a aspetos intra e interpessoais, são da maior importância no desempenho do professor.

Na segunda parte do trabalho encontramos a exposição do estudo prático de investigação em ambiente escolar, realizado com o intuito de identificar estratégias que auxiliassem a perceção auditiva e, assim, promovessem maior interesse e participação e, por conseguinte, maior sucesso escolar nestas aprendizagens.

Partindo de uma atitude reflexiva, comecei por tentar apoiar a minha proposta de trabalho num quadro teórico que permitisse uma visão alargada da perceção auditiva e dos fatores que exercem influência direta no seu desenvolvimento. Ao aprofundar os conhecimentos verificou-se a impossibilidade de dissociar o processo de aprendizagem do fator motivação mostrando-se necessário a realização de uma abordagem às teorias motivacionais e a sua posterior contemplação na criação das estratégias. A realização desta investigação constituiu-se, assim, como um grande

desafio, tanto a nível profissional como pessoal, pois permitiu-me recordar conhecimentos efetuados nas disciplinas teóricas e fortalecê-los através do seu aprofundamento e proporcionou uma exploração teórica alargada da aprendizagem musical e das orientações motivacionais.

Salienta-se que o processo educacional e de aprendizagem de um aluno poderá ser influenciado por inúmeras variáveis, intrínsecas e extrínsecas, que poderão condicionar positivamente ou negativamente a progressão nos objetivos definidos pelo plano de estudos. Partindo dos dilemas apresentados e dos objetivos a que se propunha chegar foi realizado um questionário onde foram identificadas as condicionantes que poderiam interferir negativamente no processo de desenvolvimento da percepção auditiva e elaboradas estratégias para a sua superação através: de atividades para a obtenção de sucesso de concentração, da manutenção de um esforço continuado e de resiliência pessoal para superar dificuldades, da associação da aprendizagem musical com o prazer da participação com o intuito de favorecer a participação ativa.

Todo o processo de implementação das estratégias, apesar de laborioso por considerar diversos aspetos, mostrou-se muito gratificante e proveitoso para todos os intervenientes. Desta forma, resultou numa intervenção muito positiva quer para mim, quer para os alunos que colaboraram com entusiasmo e interesse em todas as atividades propostas. A constante observação e reflexão das aulas permitiu reajustar e direcionar as estratégias de forma constante sempre com o intuito de alcançar os objetivos.

No que concerne às estratégias utilizadas para orientar e promover o desenvolvimento da percepção auditiva e a sua motivação, após tratamento e análise dos dados recolhidos, pode-se concluir que o grau de interesse e envolvimento dos alunos foi bastante significativo, verificou-se uma participação ativa por parte de todos, o que influenciou positivamente o processo de aprendizagem de cada um. Mostraram-se mais participativos, mais motivados para a realização de tarefas do que inicialmente e conseguiram alcançar, no geral, resultados mais positivos.

Assim, confirma-se que, de facto, as estratégias enunciadas e a elaboração pedagógica adotada são opções de como estimular uma participação ativa dos alunos na aula e favorecer o seu desenvolvimento na percepção auditiva e, assim, guiar numa compreensão mais alargada do discurso musical.

O ambiente que rodeia os alunos é um dos fatores que influencia a evolução da aprendizagem, a manutenção do esforço e interfere na transformação da autoestima e do autoconceito de eficácia; consequentemente, são aspetos que, de alguma forma, regulam a motivação no processo de aprendizagem. Neste sentido, reconhece-se a extrema importância dos professores e dos colegas de turma no ambiente escolar. Sabe-se que a opinião destas pessoas que participam do processo de ensino e aprendizagem têm incalculável valor. Percebe-se então que a interação que o professor estabelece está relacionada com o sucesso e a motivação dos alunos, sendo

que um relacionamento interpessoal saudável entre professor-aluno, e aluno-aluno é um dos pré-requisitos para que os alunos se envolvam na aprendizagem das diversas atividades. Destaca-se, neste trabalho em especial, a atuação do professor com as suas estratégias de intervenção e atitudes frente aos alunos, bem como a maneira como intervém nas relações entre eles.

A utilização das estratégias de treino/aquecimento auditivo revelaram resultados bastante positivos, podendo afirmar-se que são bastante válidas. Através das observações em aula e dos resultados obtidos na ficha de recolha de dados, o recurso às mesmas mostrou ser um momento de participação ativa e prazeroso, em que os alunos conseguiram obter resultados positivos, verificando-se um aumento de confiança na sua participação. Ajudou a alcançar melhores resultados no imediato e aparenta ter auxiliado a assimilação dos conteúdos auditivos num prazo mais alargado. Pôde constatar-se ainda que a reprodução oral não evidenciou resultados significativos no favorecimento do reconhecimento imediato. Este facto pode estar relacionado com outras condicionantes como, por exemplo, a dificuldade de afinação detetada durante as observações. No entanto, é de referir que a maioria dos alunos evidenciaram ter necessidade de reproduzir oralmente os sons ouvidos no processo de identificação. Através dos resultados concluiu-se, então, que através do aquecimento auditivo se obtém resultados positivos no reconhecimento imediato, mas a reprodução oral não é significativa.

Por fim a memorização também se revelou bastante positiva, tanto na realização das séries de sons como nos ditados melódicos. No geral, após a memorização, os alunos conseguiram realizar com maior sucesso as tarefas propostas. Salienta-se que uma minoria de alunos revelou dificuldade na memorização. Mostra-se fundamental para o sucesso da percepção auditiva utilizar estratégias para desenvolver a capacidade de memorização.

Neste estudo, foi incorporado o conceito de jogo musical a algumas das estratégias adotadas, de treino/aquecimento auditivo, memorização, reprodução, que se revelou uma importante ferramenta pedagógica para a evolução da percepção auditiva. Em termos gerais, pode referir-se que os alunos alcançaram melhores resultados na percepção auditiva com a realização dos jogos, denotando-se melhorias significativas a nível de concentração, do empenho e da participação. A falta de concentração e a inatividade durante a realização do trabalho auditivo é, muitas vezes, um entrave para estes alunos; com a realização de jogos os alunos melhoraram em termos de avaliação de conhecimentos o que permite concluir que estes contribuíram, assim, para uma maior concentração e empenho da parte dos mesmos.

Desta maneira, entende-se que o trabalho com jogos deve ser utilizado como recurso pedagógico na busca da superação das dificuldades de aprendizagem encontradas, e pensa-se que não deve ser restrito apenas na aprendizagem dos conteúdos auditivos mas sugere-se que será positivo ser estendido aos conceitos teóricos na disciplina de formação musical.

As conclusões finais retiradas deste estudo de investigação demonstram e ajudam a perceber quais as conceções pessoais e motivações dos alunos nesta faixa etária, o que pode ajudar a moldar as estratégias de atuação nas aulas, de forma a ir ao encontro das necessidades e interesses destes. De salientar que estes alunos destacam-se por ter uma baixa autoestima quanto à sua capacidade auditiva e por centrarem os seus objetivos nos resultados, ou seja, o que tem valor é a demonstração pública e a avaliação ou a apreciação realizada pelos outros acerca do seu desempenho.

Assim, poder-se-á afirmar que o grande desafio dos professores será o de: estimular nos alunos o interesse para a aprendizagem musical, criar situações que os envolvam afetivamente e cognitivamente, realizar atividades musicais que sejam simultaneamente desafiantes e prazerosas que se traduzam em sucesso aos olhos dos outros, geradoras de vontade de aprender e que permitam uma participação ativa, condições essenciais para o alcance do seu sucesso escolar.

Em futuras e desejadas investigações salienta-se a melhoria e aprofundamento deste estudo com instrumentos de medição mais precisos e exatos, com a possibilidade de maior número de elementos participantes e um tempo mais prolongado de implementação, para assim corroborar e comprovar os resultados alcançados com esta dissertação.

Este projeto de estágio foi muito gratificante e enriquecedor, marcando mais uma etapa muito importante da minha vida, não só a nível profissional, mas também na minha formação enquanto pessoa. Resta apenas salientar que foi um ano inesquecível e marcante, cheio de alegrias, muitas dificuldades, dedicação, experiências únicas, aprendizagens, sensações, emoções e vivências que foram fatores transformadores das minhas práticas e da minha capacidade de aprender com as experiências. Fica claro que a formação na prática pedagógica é um processo eternamente inacabado, devendo ser transformado continuamente com uma procura de conhecimento pesquisa e reflexão e constantes.



## Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Um guia pratico e critico. 1a Edição. Porto: Edições Asa.
- Agostinho, C. A. (2013). *Apresentações de Psicologia da Aprendizagem*. Mestrado de ensino da Música. Ano letivo 2012/2013.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: CAMPOS, B. P. (Ed.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. vol. 1. Porto: Porto Editora, pp. 21-31.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Edições Almedina.
- Almeida, L. S. (1991). *Cognição e Aprendizagem Escolar*. Porto: APPORT, colecção Temas de Psicologia
- Arias, J. F. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), pp. 35-62.
- Aves, L. (2010). O Jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, vol. 27, nº: 83, São Paulo. Consultado a 26/01/2014 em <http://pepsic.bvsalud.org>.
- Braga, F. (2004). *Planificação: Novos papéis, novos modelos. Dos projetos de planificação à planificação em projeto*. Porto: Edições Asa.
- Barbosa, M. F. S. (2009). *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Burns, M. e W. Dixon, W. (1974). *Intervals, Scales, and Tuning.* In *The Psychology of Edlung, Lars*. Modus Novus. Estocolmo: Nordika, 1963 . Modus Vetus. New York: Wilhelm Hansen.
- Caspurro, M. H. S. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. Tese de doutoramento em Educação Musical. Universidade de Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte. Retirado em 26 de março de 2014 em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4947/1/206789.pdf>.
- Caspurro, H. (2007). Audição e audição. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Associação Portuguesa de Educação Musical*, nº127, p.16 -27.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Edições ASA.
- Costa, O. V. C. da, (2011). *O jogo didático como estratégia de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na área de análise e intervenção em Educação, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Covington, Kate e Charles H. Lord. (1994). *Epistemology and Procedure in Aural Training: In Search of a Unification of Music Cognitive Theory with Its Applications*. *Music Theory Spectrum* 16, n. 2, p. 159-170.
- Condessa J. (2010). A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música. *Anais do VI SIMCAM, Simpósio de Cognição e Artes Musicais Universidade Federal do Rio de Janeiro*, Escola de Música Marcos Nogueira, coordenador geral, Rio de Janeiro, pp. 651-660.
- Condessa, J. (2011). *A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música*. Tese de mestrado em Música. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Retirado em 26 de março de 2015 em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32473/000787134.pdf>.



Dalcroze, É. J. (1898). *Os estudos musicais e a educação do ouvido*. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 1, jan./abr. 2010, pp. 219-224. Retirado em 30/08/2014 <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a15.pdf>.

Decreto-Lei no 310/83, de 1 de julho. *Diário da República no 149/83*. I Série.

Decreto-Lei no 344/90 de 2 de novembro. *Diário da República no 253/90* – I Série.

Decreto-Lei no 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República no 129/2012*. I Série.

Di Bartolomeu, L. (1999). *El Perfil del Formador*. Panorama - Diálogo, 17, pp. 27-32.

Deutsch, D. (2006). O Quebra- do Ouvido Absoluto. *Revista de Cognição e Artes Musicais*, vol. 1, n. 1, Psychology of Music (2ª. ed.). San Diego: Academic Press, pp. 15-21.

Dooley, L. M. (2002). Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources*, pp 435- 354.

Freire, R. D. (2010). Memória e imitação na Percepção Musical. *Anais do VI SIMCAM, Simpósio de Cognição e Artes Musicais Universidade Federal do Rio de Janeiro*, Escola de Música. [www.abcmus.org/documents/SIMCAM6.pdf](http://www.abcmus.org/documents/SIMCAM6.pdf).

Fortin, M. F. (1999). O Processo de investigação. Da Concepção à Realização. Loures, Lusociência. Edições Técnicas e Científicas, Lda.

Fukuda, C. C. & Pasquali, L. (2002). *Professor eficaz: Um instrumento de aferição. Avaliação Psicológica*, 2, pp. 1-16.

Garcia, M. C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Garcia C. M. (2009). Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, n. 08, pp. 7-22.

Gil, A. C. (1996). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Gordon, E. E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gómez, A. I. P. (2000). *A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula*. In: Sacrisrán, J. G.; Pérez Gómez, A. I. (2000). *Compreender e transformar o ensino*. 4ª edição. Porto Alegre.

Granado, R. C. (2000). *O conhecimento Matemático e o uso de jogo na aula*. Tese de doutoramento, Universidade estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

Guimaraes, S. É. R. (2004). *Psicologia: reflexão e crítica*. Nº 17(2), pp. 143-140.

Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a Model Synthesising the Research. *Music Education Research*, 4, pp. 225-244.

Holly, M. L. (1995). *Investigando a vida profissional dos professores: Diários biográficos*. Em António Nóvoa, *Vida de professores*. Porto: Porto Editora pp. 79-109.

Huertas, J. A. (jan./abr. 2004). *Socialización y desarrollo de los motivos: una perspectiva sociocultural*. Educação, Porto Alegre: PUCRS, ano XXVII, n. 1, v. 52, pp. 11-38.

Huizinga, J. (2000). Homo Ludens. *Coleção Estudos*, São Paulo: Brasil.

Consultado em 24/07/2014 [http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga\\_HomoLudens.pdf](http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf).



Karpinski, G. S. (1990/2) *Um modelo para Percepção musical e suas implicações na Melodic Dictation*. p. 198. 8 Ibid. Consultado a 12 de fevereiro de 2014 em <http://nuke.albertoodone.it>.

Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition: The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level*. Oxford University Press, Inc. pp. 32-61.

Kraft, Leo. (1999). *A New Approach to Ear Training*, (2ª ed.). New York: Norton.

Kuhn, C. (2003). *Tratado de la Forma Musical*", Barcelona, Editorial S. A. Idea Books.

Lemos, M. (2005). *Motivação e aprendizagem*. In G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.193-231). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Levitin, Daniel. J. (2006). "Em busca da mente musical." In *Em Busca da Mente Musical: Ensaios sobre os Processos Cognitivos em Música — da Percepção à Produção*. Ilari, Beatriz S. (Org.). Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná. pp. 23-44.

Lima, M. P., Vieira, C. M., & Oliveira, A. L. (2007). *Metodologia da investigação científica: Caderno de textos de apoio às aulas práticas* (8ª edição.). Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

Louro, V. S. (2014). Jogos musicais, Transtorno do Espectro Autista e Teoria da Mente: um relato de experiência. *Anais do X Simpósio de Cognição e Artes Musicais*

Retirado em 21 de agosto de 2014

<http://www.abccogmus.org/simcam/index.php/simcam/simcam10/paper/viewFile/377/59>.

Matias, A. M. & Abeledo, E. J. (2008) *Importância e problemas do Ensino da Expressão Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico: a perspectiva dos docentes*. Retirado a 25 de novembro em [http://www.redeeducacaoartistica.org/docs/gt\\_docs.pdf](http://www.redeeducacaoartistica.org/docs/gt_docs.pdf).

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. Consultado a 25 de dezembro de 2013 em <https://bibliotecadigital.ipb.pt>.

Miranda, P. C. C. de. (2010). *Jogos musicais: conhecimento, competências e habilidades dos professores em atividades de sala de aula*. Simpósio Brasileiro de Pósgraduandos em Música. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, pp. 370-378.

Neves, J. L. (1996). *Pesquisa qualitativa- características, usos e possibilidades*. Caderno de pesquisas de administração. São Paulo, V.1, Nº 3, 2º Semestre.

Retirado a 13 Agosto 2014 em:

[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/pesquisa\\_qualitativa\\_caracteristicas\\_usos\\_e\\_possibilidades.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf).

Norris, J. A. (2003). *Looking at classroom management through a social and emotional learning lens*. Theory into practice, 42 (4), p. 313-318.

N. Sprinthall & R. Sprinthall. (1913) *Psicologia Educacional*. Lisboa, Mc Graw-hill de Portugal. Soc. Ind. Gráfica, Lda.

Nogueira, M. (2010) , *Anais do VI SIMCAM. Simpósio de Cognição e Artes Musicais Universidade Federal do Rio de Janeiro*, Escola de Música. Rio de Janeiro. [www.abccogmus.org/documents/SIMCAM6.pdf](http://www.abccogmus.org/documents/SIMCAM6.pdf).

Odone, A. (2002). *Aural Training”: il contributo del Journal of Music Theory Pedagogy Pubblicato in: Spectrum*. ed. Curci, n. 1, Gennaio. Consultado a 12 de fevereiro de 2014 em <http://nuke.albertoodone.it>

Otutumi, C. H. V. (2008). *Percepção musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

Panaro, P. (2010). *Percepção Musical - Principais críticas e propostas metodológicas*. I Simpósio brasileiro de pós-graduandos em música. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO PPGM – Mestrado em Música e Educação *SIMPOM: Subárea de Educação Musical*, Unidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Pedroso, F. (2004). *A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspectivas de profissionais da música*. CIPEM, Revista nº6.

Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org.), Refletir e investigar. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa [jponte@fc.ul.pt](mailto:jponte@fc.ul.pt) Retirado em 20 junho 2014. [www.ipb.pt/mjt/documdisciplinas/investigar nossa.pdf](http://www.ipb.pt/mjt/documdisciplinas/investigar nossa.pdf).

Portaria 225/2012 de 30 de Julho. *Diário da República no 146/2012*. I Série.

Portaria 243-B/2012 de 13 de agosto. *Diário da República no 156/2012*. I Série.

Piletti, C. (2001). *Didática geral*. 23a ed. São Paulo: Editora Ática. Citação: UAI – POP No 005 – Atribuições e Procedimentos dos Tutores, sobre a prática profissional. Lisboa. APM, p. 4 de 7.

Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: SAGE Publications.

Petrucchi, V. B. C.; Bastiston, R. R. (2006). *Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade*. In: PELEIAS, Ivam Ricardo. (Org.) *Didática do ensino da contabilidade*. São Paulo.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA.

Vasconcelos, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. APEM.

Santos, B. S. dos. (2007). *Processos motivacionais em contextos educativos*. Seminário Nacional de Pedagogia Universitária, V., Unisinos, São Leopoldo, RS.

Schafer, M. (1991). *O ouvido pensante*. Tradução Marisa Fonterrada. São Paulo: EDUNESP.

Silva, D. B. (2013). *A importância da planificação do processo ensino- aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Souza, M. T. C. (1994). *Os Jogos de Regras e sua Utilização pelo Professor*. Revista de Educação. ano 23, n.90, p. 28-34, janeiro/março.

Tapia, J. A., (2005). *Motivación para el Aprendizaje: La Perspectiva de los alumnos*. Publicado en: Ministerio de Educación y Ciencia. La orientación escolar en centros educativos. Madrid: MEC, p. 209-242.

Ucar, U. I. (2011). *Lá Metodologia Kodály*. *Revista Arista Digital*, 4, Janeiro de 2011, 148-165, Acedido em 30 de Julho de 2014, em [http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos\\_revista/2011\\_enero\\_15.pdf](http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2011_enero_15.pdf).

Vasconcelos, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. APEM.

Willems, Edgar: *Método Edgar Willems*, Edição do tradutor: 1981.

Wuytack, J; Palheiros G. B. *Audição musical ativa: livro do professor e livro do aluno*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.



## Anexos



<b>Anexo 1</b> – Planificação da instituição para a disciplina de formação musical .....	139
<b>Anexo 2</b> – Jogos Musicais.....	143
<b>Anexo 3</b> - Questionário Inicial .....	147
<b>Anexo 4</b> – Ficha de recolha de dados.....	153
<b>Anexo 5</b> – Questionário Final.....	157
<b>Anexo 6</b> - Escala de Orientações Gerais para Objetivos de desempenho (EOGOD), McInerney, Roche, McInerney & Marsh, 1997, adaptado por Gomes, Azevedo & Dias.....	161
<b>Anexo 7</b> – Planificação da aula 35-36 e material utilizado.....	165
<b>Anexo 8</b> – Planificação da aula 37-38.....	171
<b>Anexo 9</b> – Planificação da aula 41-42.....	175
<b>Anexo 10</b> – Planificação da aula 43-44 e material utilizado.....	179
<b>Anexo 11</b> – Planificação da aula 47-48.....	185
<b>Anexo 12</b> – Planificação da aula 49-50 e material utilizado.....	189
<b>Anexo 13</b> – Planificação da aula 51-52.....	195
<b>Anexo 14</b> – Planificação da aula 55-56 e material utilizado.....	199
<b>Anexo 15</b> – Planificação da aula 61-62 e material utilizado.....	205





## **Anexo 1**

### **Planificação da Instituição para a disciplina de formação musical**





## Conservatório de Música de Ourém e Fátima

### Programa Curricular de Formação Musical 3º Grau

#### Conteúdos Programáticos

Período	Conteúdos /estratégias	
	Teoria	Oral / auditivo
<b>1º P</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tonalidades maiores e modo menor natural;</li> <li>• Funções tonais;</li> <li>• Polirritmia;</li> <li>• Acordes com inversão;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervalos: 6ªM; 7ªM;</li> <li>• Ditado melódico;</li> <li>• Ditado de 3 sons;</li> </ul>
<b>2º P</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise coral;</li> <li>• Cadências (Cadência perfeita, cadência imperfeita, à dominante);</li> <li>• Tonalidade menor melódica e harmónica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acordes aumentados e diminutos;</li> <li>• Ditado de 4 sons;</li> <li>• Ditados rítmicos;</li> </ul>
<b>3º P</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acordes (7ª maior, 7ª menor e 7ª dominante) - estado fundamental;</li> <li>• Transposição;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cadências (perfeita e meia-cadência);</li> <li>• Ditado polifónico a duas partes;</li> </ul>

## Conservatório de Música de Ourém e Fátima

### Objetivos para o ano letivo

Objetivos gerais	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilizar os alunos para a importância do estudo e rigor na aprendizagem da música;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de concentração e memorização;</li> <li>• Desenvolver o gosto por uma constante evolução e atualização de conhecimentos, resultantes de bons hábitos de estudo;</li> <li>• Estimular as capacidades do aluno e favorecer a sua formação e desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;</li> <li>• Desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia;</li> <li>• Desenvolvimento do espírito de tolerância, cooperação e solidariedade;</li> <li>• Fomentar a integração do aluno na turma, tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade;</li> <li>• Desenvolver a audição interior e memória auditiva;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o rigor na reprodução (pulsção, ritmo, fraseio e dinâmica);</li> <li>• Promover a expressão vocal e afinação;</li> <li>• Desenvolver a percepção do movimento sonoro;</li> <li>• Conhecer elementos do grafismo musical;</li> <li>• Desenvolver a leitura por relatividade na pauta;</li> </ul>

### Métodos de observação – avaliação

	Avaliação escrita	Avaliação oral	Atitudes e valores	Interesse e empenho
<b>M É T O D O</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fichas de avaliação escritas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leituras de notas, leituras melódicas e leituras rítmicas;</li> <li>• Perguntas orais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeito pelos outros e pelos equipamentos;</li> <li>• Cumprimento das regras da sala de aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pontualidade;</li> <li>• Assiduidade;</li> <li>• Materiais necessários;</li> <li>• Interesse e empenho;</li> <li>• Cumprimento das tarefas propostas;</li> <li>• Participação nas aulas.</li> </ul>
<b>%</b>	<b>30%.</b>	<b>40%.</b>	<b>15%</b>	<b>15%</b>

## **Anexo 2 - Jogos Musicais**



Jogos	Descrição	Estratégia a que foi aplicado	Objetivos específicos da aplicação
<b>Ping-pong</b> <b>Turma</b>	O professor toca um intervalo ou um acorde e manda uma bola para um aluno, este deve responder prontamente, se errar sai do jogo.	Reconhecimento de intervalos e acordes.	Promover a participação individual ativa. Promover autonomia de pensamento. Promover a desinibição e capacidade de tomada de posição. Promover a competitividade. Controlar a participação de todos os elementos em turma. Verificar o desenvolvimento do conhecimento dos alunos.
<b>Surdo mudo</b> <b>Turma</b>	O professor toca o que deverá ser identificado, os alunos fecham os olhos, o professor volta a tocar e os alunos fazem o gesto, os gestos, equivalente à resposta, previamente estabelecido. Só depois podem abrir os olhos e verificar o que os colegas consideraram ser. No reconhecimento melódico é repetido o exercício com olhos abertos para correção.	Reconhecimento de intervalos e acordes. Reconhecimento de movimento sonoro.	Promover a participação ativa. Promover autonomia de pensamento. Promover a desinibição. Controlar a participação de todos os elementos em turma. Verificar o desenvolvimento dos alunos, sem que estes sintam constrangimento em errar.
<b>Som fantasma</b> <b>Grupo Individual</b>	No início da atividade o professor estabelece que os alunos não podem entoar exteriormente determinada nota ou notas, tendo que ser respeitado o seu espaço, seja, essas notas devem ser entoadas interiormente. Ganha quem nunca se enganar.	Entoação/construção de intervalos e acordes. Leituras entoadas. Entoação de excertos melódicos por memorização.	Focalizar a atenção. Desenvolver a concentração. Estimular a audição interior. Desenvolver a afinação. Incentivar o êxito e desvalorizar o fracasso.
<b>Quem concorda?</b>	Depois da audição e escrita de vários acordes ou intervalos é questionado um elemento com a possível resposta. Seguidamente é solicitado que levante o braço quem concorda, ou seja escreveu o mesmo.	Reconhecimento de intervalos e acordes	Conseguir uma participação ativa de todos os elementos. Desinibição na participação. Desenvolver a concentração. Incentivar para o sucesso. Aumentar a confiança. Aumentar o interesse. Verificar a evolução.

	<p>Se há mais opiniões na turma repete o processo até todos terem dado um parecer.</p> <p>No final volta a ser realizado o exercício e confirmado a resposta certa.</p>		
<b>Rápido e bem</b>	<p>Depois de memorizar uma frase musical, descodificar aspectos mais relevantes em contexto de turma, tonalidade, métrica, divisão, passa à escrita, sendo que só nesse momento é que é apresentado o jogo.</p> <p>Inicia o jogo sendo quando o professor diz: <i>rápido e bem</i>, só a partir desse momento é que os alunos podem pegar o lápis e começar a escrita, ganhando quem conseguir transcrever primeiro.</p> <p>Quando um jogador termina levanta o braço, o professor verifica se está tudo bem, enquanto os outros continuam, caso não esteja correto é eliminado dando oportunidade ao seguinte.</p>	Transcrição para a escrita.	<p>Incentivar à realização da tarefa na íntegra.</p> <p>Desenvolver a capacidade de memorização.</p> <p>Melhorar a concentração.</p> <p>Incentivar a perfeição na escrita.</p> <p>Incentivar a verificação da tarefa, antes da sua apresentação.</p> <p>Desenvolver o método de realização de um ditado.</p>



## **Anexo 3 - Questionário Inicial**





Instituto Politécnico de Castelo Branco  
Escola Superior de Artes Aplicadas

## Mestrado em Ensino de Música 2013|2014

(Mestrando Paula Margarida Oliveira G. Pereira)

### Questionário Inicial



CONSERVATÓRIO DE MÚSICA  
DE OURÉM E FÁTIMA

Não há respostas certas ou erradas neste questionário, o que interessa mesmo é a tua opinião sincera.

#### Identificação Pessoal

1. Idade\_\_anos. 2 - Naturalidade\_\_\_\_\_. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

2. Frequentaste o preparatório?

Sim ☐

Não ☐

Se afirmativo quantos anos? \_\_\_\_\_

3. Qual o teu instrumento de estudo? \_\_\_\_\_

4. Costumas habitualmente ouvir música? Sim ☐ Não ☐

5. Assinala no quadro o teu gosto musical, seleciona apenas um dos géneros que gostes mais e menos.

Gosto Mais	
Clássica	
Pop-Rock	
Hip-Hop	
Música Electrónica	
Samba	
Jazz	
Música Popular Portuguesa	
Fado	
Música Brasileira	
Não sabe	
Outro estilo. Qual? _____	

Gosto Menos	
Clássica	
Pop-Rock	
Hip-Hop	
Música Electrónica	
Samba	
Jazz	
Música Popular Portuguesa	
Fado	
Música Brasileira	
Não sabe	
Outro estilo. Qual? _____	

6. Os teus pais costumam comparecer nas tuas audições/concertos ou outros eventos dinamizados pelo conservatório?

☐ Nunca   ☐ Poucas vezes   ☐ Algumas vezes   ☐ Muitas vezes   ☐ Sempre

Hábitos de estudo das disciplinas do articulado

7. Costumas estudar acompanhado?

Sim ☐          Não ☐

Se afirmativo Com quem? \_\_\_\_\_

8. Costumas estudar para as disciplinas do currículo articulado?

Sim ☐          Não ☐

Se afirmativo, assinala com X o tempo médio de estudo por semana

Formação Musical	<input type="checkbox"/> 1Hora	<input type="checkbox"/> 2 Horas	<input type="checkbox"/> 3 Horas	<input type="checkbox"/> Mais. Quanto__
Instrumento	<input type="checkbox"/> 1Hora	<input type="checkbox"/> 2 Horas	<input type="checkbox"/> 3 Horas	<input type="checkbox"/> Mais. Quanto__
Prática Vocal	<input type="checkbox"/> 1Hora	<input type="checkbox"/> 2 Horas	<input type="checkbox"/> 3 Horas	<input type="checkbox"/> Mais. Quanto__
Classe C. Vocal	<input type="checkbox"/> 1Hora	<input type="checkbox"/> 2 Horas	<input type="checkbox"/> 3 Horas	<input type="checkbox"/> Mais. Quanto__

Posicionamento relativamente aos conteúdos auditivos

9. Assinala com X a disciplinas do ensino articulado que mais gostas:

☐ Formação Musical   ☐ Instrumento   ☐ Prática Vocal   ☐ Classe Conjunto

E que menos gostas:

☐ Formação Musical   ☐ Instrumento   ☐ Prática Vocal   ☐ Classe Conjunto  
Vocal

10. Qual o conteúdo que mais gostas de trabalhar na disciplina de Formação Musical.

☐ Exercícios teóricos   ☐ Leituras   ☐ Exercícios auditivos

Qual o conteúdo que mais gostas de trabalhar na disciplina de Formação Musical.

☐ Exercícios teóricos   ☐ Leituras   ☐ Exercícios auditivos

11. Assinala o conteúdo que sentes mais facilidade na disciplina de Formação Musical.

☐ Exercícios teóricos      ☐ Leituras      ☐ Exercícios auditivos

E o que sentes mais dificuldade.

☐ Exercícios teóricos      ☐ Leituras      ☐ Exercícios auditivos

Posicionamento relativamente aos conteúdos de conteúdos auditivos

12. Quando fazes exercícios de reconhecimento auditivo sentes que é:

☐ Muito difícil      ☐ Difícil      ☐ Acessível      ☐ Fácil      ☐ Muito fácil

13. Como classificas o teu desempenho no reconhecimento melódico

☐ Muito Mau      ☐ Mau      ☐ Médio      ☐ Bom      ☐ Muito Bom

14. Como te sentes quando realizas os seguintes exercícios de reconhecimento auditivo, assinala como te sentes quanto ao gosto e o domínio.

Matérias/Atividades	Gostos		Domínio	
	Gosto	Não gosto	Facilidade	Dificuldade
Reconhecimento de intervalos				
Reconhecimento de acordes				
Reconhecimento de funções tonais				
Reconhecimento de progressões harmónicas				
Reconhecimento de sequências de sons				
Ditado rítmico com notas dadas				
Ditado melódico com ritmo dado				
Ditado melódico				

Muito obrigado pela tua participação!



## **Anexo 4**

### **Ficha de recolha de dados**







Turma: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_  
Nome: \_\_\_\_\_

### Ficha de trabalho

a) Séries de identificação auditiva de intervalos sem aquecimento auditivo:

1) Dia ____/____/ 14						
2) Dia ____/____/ 14						
3) Dia ____/____/ 14						
4) Dia ____/____/ 14						

b) Séries de identificação auditiva de intervalos, com aquecimento auditivo;

1) Dia ____/____/ 14						
2) Dia ____/____/ 14						
3) Dia ____/____/ 14						
4) Dia ____/____/ 14						

c) Séries de identificação auditiva de intervalos, com aquecimento auditivo e reprodução;

1) Dia ____/____/ 14						
2) Dia ____/____/ 14						
3) Dia ____/____/ 14						
4) Dia ____/____/ 14						

d) Séries de identificação auditiva de intervalos sem aquecimento auditivo:

1) Dia ____/____/ 20						
2) Dia ____/____/ 20						
3) Dia ____/____/ 20						
4) Dia ____/____/ 20						



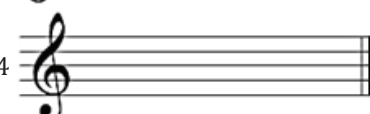
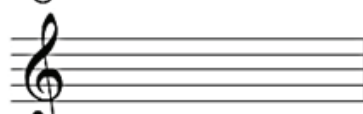
e) Séries de identificação auditiva de intervalos, com aquecimento auditivo;

1) Dia ____/____/ 20						
2) Dia ____/____/ 20						
3) Dia ____/____/ 20						
4) Dia ____/____/ 20						

f) Séries de identificação auditiva de intervalos, com aquecimento auditivo e reprodução;

1) Dia ____/____/ 20						
2) Dia ____/____/ 20						
3) Dia ____/____/ 20						
4) Dia ____/____/ 20						

g) Séries de identificação auditiva de acordes com aquecimento auditivo e memorização;

	Sem memorização		Com memorização
1) ____/____/2014		3) ____/____/2014	
2) ____/____/2014		4) ____/____/2014	

## **Anexo 5**

### **Questionário Final**





Mestrado em Ensino de Música 2013|2014  
(Mestrando Paula Margarida Oliveira G. Pereira)



Questionário Final

Lembra-te que não há respostas certas ou erradas neste questionário, o que interessa mesmo é a tua opinião sincera.

Lê atentamente todo o questionário e, depois com um X, indica em cada questão uma e só uma opção que, no teu entender, exprima melhor a tua opinião.

	Discordo totalmente	Discordo	Não tenho a certeza	Concordo	Concordo Muito
A minha motivação					
Participo mais ativamente quando realizamos jogos na atividade da aula.					
Estou mais motivado quando estou a competir com os outros.					
Eu consigo alcançar melhores resultados nos exercícios quando não me sinto pressionado.					
Quando realizamos jogos na aula sinto que o tempo passa mais depressa.					
A minha motivação					
Estou mais motivado quando sou elogiado.					
Eu estou mais motivado quando estou confiante que consigo realizar a tarefa.					
Fico mais motivado quando obtenho bons resultados.					
Sinto facilidade					
Sinto mais facilidade de realizar exercícios auditivos quando é realizado um trabalho anterior de descodificação em turma.					
Tenho mais facilidade de realizar os exercícios auditivos quando o professor me orienta na audição.					
Tenho mais facilidade de realizar os exercícios auditivos quando o professor explica as aprendizagens a realizar de forma clara					
Os meus objetivos					
Um dos meus objetivos é mostrar aos outros que sou bom no trabalho que realizo durante as aulas					

É importante para mim parecer inteligente quando comparado com os outros alunos da minha turma.					
Um dos meus objetivos durante o ano letivo é dominar muitas competências novas.					
Um dos meus objetivos durante o ano letivo é adquirir novos conhecimentos					
Um dos meus objetivos é obter boas notas na disciplina					

Muito obrigado pela tua participação, foi fundamental para levar a cabo o presente estudo!

Paula Pereira

## **Anexo 6**

**Escala de Orientações Gerais para Objetivos de desempenho  
(EOGOD), McInerney, Roche, McInerney & Marsh, 1997, adaptado  
por Gomes, Azevedo & Dias**











<b>Interesse pelo trabalho na escola:</b> <i>Aponta a tua resposta em todos os itens.</i>	<b>Discordo fortemente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Não tenho a opinião</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo fortemente</b>
1. A motivação é importante para ser bem sucedido na escola	1	2	3	4	5
2. Quando eu estou motivado, saio-me melhor na escola	1	2	3	4	5
3. Alunos que estão motivados saem-se bem na escola	1	2	3	4	5
4. Eu estou motivado na escola	1	2	3	4	5
5. Eu fico mais motivado quando vejo que o meu trabalho está a melhorar	1	2	3	4	5
6. Eu sou mais motivado quando sou bom em alguma coisa	1	2	3	4	5
7. Eu sou mais motivado quando trabalho com outros	1	2	3	4	5
8. Eu sou mais motivado quando estou a resolver problemas	1	2	3	4	5
9. Eu sinto motivado na escola durante muito tempo	1	2	3	4	5
10. Eu estou mais motivado quando estou a melhorar no meu trabalho escolar	1	2	3	4	5
11. Eu sinto-me motivado na escola a maior parte do tempo	1	2	3	4	5
12. Eu estou mais motivado quando estou confiante de que consigo fazer o meu trabalho escolar	1	2	3	4	5
13. Estou mais motivado quando estou num grupo	1	2	3	4	5
14. Eu estou mais motivado quando recebo recompensas	1	2	3	4	5
15. Eu estou mais motivado quando recebo boas notas	1	2	3	4	5
16. Eu estou motivado para estudar na minha escola	1	2	3	4	5
17. Eu estou mais motivado quando trabalho com amigos na escola	1	2	3	4	5
18. Eu estou geralmente motivado no meu trabalho escolar	1	2	3	4	5
19. Eu estou mais motivado quando sou notado por outros	1	2	3	4	5
20. Eu estou mais motivado quando estou a competir com os outros	1	2	3	4	5
21. Eu estou mais motivado quando estou encarregue de um grupo	1	2	3	4	5
22. Eu estou mais motivado quando sou elogiado	1	2	3	4	5
23. Eu estou mais motivado quando me estou a sair melhor que os outros	1	2	3	4	5
24. Eu estou mais motivado quando me torno o líder	1	2	3	4	5
25. Eu estou mais motivado quando estou a ajudar os outros	1	2	3	4	5
26. Eu estou mais motivado quando estou a mostrar preocupação pelos outros	1	2	3	4	5



## **Anexo 7**

### **Planificação da aula no 35-36 e material utilizado**



<b>Instituição de Ensino</b>  	<b>Professor Supervisor</b> <i>Dr. José Raimundo</i>	<b>Prática de Ensino Supervisionada</b> <b>Local de aula:</b> Escola D. Afonso, IV C. de Ourém <b>Professor titular de turma:</b> Marcelo Alves <b>Professora estagiária:</b> Paula Pereira	<b>Instituição de Estágio</b>   <small>CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE OURÉM E FATIMA</small>	
	<b>Professor Cooperante</b> <i>Alexandre Rodrigues</i>	<b>Formação Musical- Nível: 3º Grau/ 7º Ano</b>		
	<b>2º Período</b> <b>Aula: 35 e 36</b>	<b>Duração total:</b> 90 minutos. <b>Data:</b> 3 a 7 de fevereiro de 2014.		
Conteúdos	Objetivos	Atividades/estratégias	Tempo	Recursos
Intervalos; Acordes perfeitos maiores e menores.	Desenvolver o ouvido absoluto, o ouvido relativo e o ouvido harmónico; Desenvolver a percepção do movimento sonoro; Desenvolver a audição Interior; Desenvolver o raciocínio rápido na formação de intervalos.	<b>1. Treino Auditivo:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Entoação de uma escala e ordenações;</li><li>• Entoação de intervalos (2ªM/m, 3ªM/m, 4ªP, 5ªP, 8ªP e 6ªM);</li><li>• Entoação de intervalos sobre uma nota dada;</li><li>• Entoação de padrões estabelecidos por intervalos;</li><li>• Reconhecimento auditivo;</li><li>• Identificação de acordes (perfeito maior, perfeito menor, aumentado e diminuto);</li><li>• Reprodução de uma das notas do acorde;</li><li>• Construção de um intervalo a partir de uma nota dada, mas sem entoação – ex.: professor dá um “tema” (por exemplo 2ª maior).</li></ul>	20’	Teclado;
Acordes de 3 sons; Escalas menores harmónicas;	Desenvolver o raciocínio ao nível da construção de escalas maiores e menores harmónicas; Desenvolver a capacidade de identificação escrita de acordes invertidos.	<b>1. A escala harmónica:</b> Revisão de escalas maiores e relativas menores; <ul style="list-style-type: none"><li>• Escala harmónica;</li></ul> Elaboração das escalas menores harmónicas de Ré, Mi e Dó menor  <b>2. Acordes:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Realização do exercício 4.a da ficha de trabalho.</li></ul>	35’	Caderno;  Quadro; Material de escrita;
Leituras rítmicas a uma e duas partes;  Leituras de notas entoada.	Desenvolver o ouvido absoluto, o ouvido relativo;  Desenvolver a afinação. Desenvolver a capacidade de leituras de notas/rítmica/entoada;	<b>3. Leituras (Continuação):</b> <u>Leitura entoada com nome de notas nº 1</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• Desfragmentação da leitura, análise da estrutura, intervalos, ritmos;</li><li>• Leitura com nome de notas;</li><li>• O professor lê um compasso os alunos outro, alternadamente;</li><li>• Entoação com nome de notas;</li></ul> <u>Leituras rítmicas - nº 1</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• A turma lê marcando a pulsação seguidamente o compasso;</li><li>• Percute o ritmo com a caneta.</li></ul> <u>Leitura rítmica a duas alturas – nº 4</u> <ul style="list-style-type: none"><li>• O professor começa por percutir a parte de cima: a turma percuta a parte de baixo e vice-versa.</li><li>• Percussão das duas partes em simultâneo.</li></ul>	35’	Ficha de trabalho;  Folha de leituras entoada;  Folha de leituras rítmicas;
<b>Métodos de Avaliação</b> - Observação direta, tendo como referência o interesse, o empenho e a participação nas atividades propostas na sala de aula.				
<div></div>				



CONSERVATÓRIO DE MÚSICA  
DE OURÉM E FÁTIMA

## Formação Musical – 3º Grau

2º Período – Folha 1

### Leituras entoadas

1

Exercise 1 is in 4/4 time and consists of three staves. The first staff begins with a forte (*f*) dynamic. The second staff continues the melody. The third staff begins with a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The piece concludes with a double bar line.

2

Exercise 2 is in common time (C) and consists of three staves. It features three numbered measures (1, 2, 3) indicating specific rhythmic patterns. The piece ends with a double bar line.

3

Exercise 3 is in 2/4 time and consists of three staves. It includes dynamic markings: *mf* (mezzo-forte), *p* (piano), *mp* (mezzo-piano), *mf* (mezzo-forte), and *rit.* (ritardando). The piece concludes with a double bar line.

4

Exercise 4 is in 2/4 time and consists of a single staff. It features four numbered measures (1, 2, 3, 4) indicating specific rhythmic patterns. The piece concludes with a double bar line.



CONSERVATÓRIO DE MÚSICA  
DE OURÉM E FÁTIMA

## Formação Musical – 3º Grau

2º Período – Folha 1

### Leituras rítmicas

1  $\frac{3}{4}$  *f*

*mf*

2  $\frac{6}{8}$  *mp*

*p*

3  $\frac{9}{8}$  *f* *p*

### 4 Leitura rítmica a duas partes

$\frac{6}{8}$

MD  
ME












## **Anexo 8**

### **Planificação da aula no 37-38**





<div>Instituição de Ensino</div> <div></div>	<div>Professor Supervisor</div> <div>Dr. José Raimundo</div>	<div>Prática de Ensino Supervisionada</div> <div>Local de aula: Escola D. Afonso, IV C. de Ourém</div> <div>Professor titular de turma: Marcelo Alves</div> <div>Professora estagiária: Paula Pereira</div>			<div>Instituição de Estágio</div> <div></div>
	<div>Professor Cooperante</div> <div>Alexandre Rodrigues</div>	Formação Musical- Nível: 3º Grau / 7º Ano			
	<div>2º Período</div> <div>Aula: 37 e 38</div>	<div>Duração da aula: 90 minutos</div> <div>Data: 10 a 14 Fevereiro de 2014.</div>			
Conteúdos	Objetivos	Atividades/estratégias	Tempo	Recursos	
Escalas harmónica e melódica.	Rever e consolidar as escalas harmónicas e melódicas.	<div>1) Revisão de escalas:</div> <ul style="list-style-type: none"><li>Construção de escalas menores melódicas e harmónicas no quadro.</li></ul>	15'	Teclado;	
Intervalos; Acordes,	Preparar para os exercícios da ficha de avaliação; Desenvolver o ouvido absoluto, o ouvido relativo e o ouvido harmónico; Desenvolver a percepção do movimento sonoro; Desenvolver a audição interior; Desenvolver o raciocínio rápido na formação.	<div>2) Aquecimento auditivo:</div> <ul style="list-style-type: none"><li>Entoação de uma escala e ordenações;</li><li>Entoação de intervalos (2ªM/m, 3ªM/m, 4ªP, 5ªP, 8ªP e 6ªM);</li><li>Entoação de intervalos sobre uma nota dada;</li><li>Reconhecimento auditivo de intervalos;</li><li>Identificação de acordes (perfeito maior, perfeito menor, aumentado e diminuto);</li></ul>	20'		
Escalas maiores, menores naturais, harmónicas e melódicas; Acordes de 3 sons; Células rítmicas de divisão ternária.	Recolher elementos de avaliação; Diagnosticar o desenvolvimento auditivo, problemas de compreensão rítmica e melódica; Diagnosticar a assimilação e compreensão dos conteúdos teóricos, intervalos, acordes, tonalidades;	<div>3) Realização da ficha de avaliação;</div> <ul style="list-style-type: none"><li>Conhecimentos auditivos;</li><li>Conhecimentos teóricos.</li></ul>	55'	Ficha de avaliação:	
Método de Avaliação - Observação direta, resultados obtidos na ficha de avaliação.					
<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>					




## **Anexo 9**

### **Planificação da aula no 41-42**



<b>Instituição de Ensino</b>   <small>Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior de Artes Aplicadas</small>	<b>Professor Supervisor</b> <i>Dr. José Raimundo</i>	<b>Prática de Ensino Supervisionada</b> <b>Local de aula:</b> Escola D. Afonso, IV C. de Ourém <b>Professor titular de turma:</b> Marcelo Alves <b>Professora estagiária:</b> Paula Pereira			<b>Instituição de Estágio</b>   <small>CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE OURÉM E FÁTIMA</small>
	<b>Professor Cooperante</b> <i>Alexandre Rodrigues</i>	<b>Formação Musical- Nível: 3º Grau/ 7º Ano</b>			
	<b>2º Período</b> <b>Aula: 41 e 42</b>	<b>Duração total:</b> 90 minutos. <b>Data:</b> 24 a 28 de Fevereiro de 2014.			
<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades/estratégias</b>	<b>Tempo</b>	<b>Recursos</b>	
Intervalos; Acordes perfeitos maiores e menores.	Constatar a capacidade de reconhecimento melódico e harmónico e o efeito do aquecimento auditivo.	<b>1. Exercícios de reconhecimento auditivo:</b> Ficha de recolha de dados exercícios : a). 1 , e d). 1).	5'	Sala de aula;  Ficha de recolha de dados;	
Intervalos; Acordes perfeitos maiores, perfeitos menores, diminutos e aumentados.	Desenvolver o ouvido absoluto, o ouvido relativo e o ouvido harmónico; Desenvolver a percepção do movimento sonoro; Desenvolver o reconhecimento sonoro entre os sons; Desenvolver a audição interior; Desenvolver o raciocínio rápido na formação de intervalos.	<b>2. Treino Auditivo:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Entoação de uma maior escala, ordenações;</li><li>• Entoação de intervalos (2ªM/m, 3ªM/m, 4ªP, 5ªP, 8ªP e 6ªM);</li><li>• Entoação de intervalos sobre uma nota dada, sem nome de notas;</li><li>• Construção de um intervalo a partir de uma nota dada, primeiro sem entoação, depois com entoação;</li><li>• Reconhecimento de intervalos, exercício b).1, da ficha de recolha de dados;</li><li>• .Entoação de acordes perfeito maior, perfeito menor, aumentado e diminuto);</li><li>• Identificação de acordes entoados no ponto anterior, exercício e).1 da ficha de recolha de dados;</li><li>• Reprodução de uma das notas do acorde, fundamental, terceira ou quinta.</li></ul>	20'	Material de escrita;  Teclado;	
Tonalidade maior; Movimento sonoro; Notação musical.	Promover a evolução de estratégias para reconhecimento sonoro, altura e ritmo; Desenvolver a memorização e a audição interior; Desenvolver a percepção melódico-rítmica e a capacidade de transposição para escrita musical.	<b>3. Reconhecimento de sons</b> Exercício da ficha de recolha de dados f)1;  <b>4. Reconhecimento Rítmico/Melódico:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Audição /entoação para memorização da melodia;</li><li>• Reconhecimento rítmico/escrita no caderno;</li><li>• Reconhecimento melódico /escrita no caderno;</li></ul>	25'	Ficha de recolha de dados;  Caderno;  Quadro;	

Escalas menores harmónicas;  Símbolos de classificação de acordes;  Cadências Perfeita e Imperfeita.	Desenvolver o raciocínio ao nível da identificação, construção e escrita de escalas maiores e menores harmónicas e melódicas; Desenvolver a capacidade de reconhecimento de progressões harmónicas escritas na tonalidade maior; Reconhecer Cadências conclusivas.	<p><b>Teoria</b></p> <p><b>5. Revisão de escalas harmónica e melódica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Exercícios de raciocínio de armações de clave e relatividade entre escalas maiores e menores, ficha de trabalho com excertos.</li> <li>Análise e entoação das melodias;</li> <li>Exercícios de construção de escalas harmónicas e melódicas.</li> </ul> <p><b>6. Revisão de classificação de acordes numa escala maior (sol maior):</b> Símbolos de análise</p> <p><b>7. As cadências conclusivas Perfeita e Imperfeita.</b></p>	20'	Ficha de trabalho nº 2
Leituras rítmicas a uma e duas partes;  Leituras de notas entoada.	Desenvolver a capacidade de leituras de notas/rítmica/entoada;  Desenvolver o ouvido absoluto, o ouvido relativo; Desenvolver a afinação;	<p><b>3. Leituras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Continuação das leituras rítmicas, de notas e entoadas. <u>Revisão de leitura entoada nº 1</u></li> <li>Leitura com nome de notas;</li> </ul> <p><u>Leitura com nome de notas nº 1, f2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura do ritmo;</li> <li>Leitura com nome de notas;</li> </ul> <p><u>Leituras rítmicas tempo de divisão ternária nº 2 e 3:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Marcando subdivisão do tempo;</li> <li>Marcando a unidade de tempo.</li> </ul>	20'	Folhas de leituras;  Entoadas nº 1  Solfejada nº 1  Rítmicas nº 1
<b>Métodos de Avaliação</b> - Observação direta, tendo como referência o interesse, o empenho e a participação nas atividades propostas na sala de aula.				
				

#### Material utilizada na atividade estratégia 4








## **Anexo 10**

### **Planificação da aula no 43-44 e material utilizado**

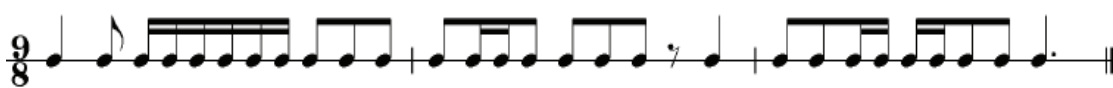


<div>Instituição de Ensino</div> <div> <small>Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior de Artes Aplicadas</small></div>	<div>Professor Supervisor Dr. José Raimundo</div>	<div>Prática de Ensino Supervisionada</div> <div>Local de aula: Escola D. Afonso, IV C. de Ourém</div> <div>Professor titular de turma: Marcelo Alves Professora estagiária: Paula Pereira</div>		<div>Instituição de Estágio</div> <div> <small>CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE OURENSE E FÁTIMA</small></div>
	<div>Professor Cooperante Alexandre Rodrigues</div>	<div>Formação Musical- Nível: 3º Grau/ 7º Ano</div>		
	<div>2º Período Aula: 43 e 44</div>	<div>Duração total: 90 minutos. Data: 10 a 14 de Março de 2014</div>		
Conteúdos	Objetivos	Atividades/estratégias	Tempo	Recursos
Intervalos; Acordes perfeitos maiores e menores.	Desenvolver o ouvido absoluto, o ouvido relativo e ouvido harmónico; Desenvolver a audição Interior; Desenvolver o raciocínio rápido na formação de intervalos.	<div>8. Treino Auditivo:</div> <ul style="list-style-type: none"><li>Entoação de uma escala e ordenações;</li><li>Entoação de intervalos (2ªM/m, 3ªM/m, 4ªP, 5ªP, 8ªP +6ªM);</li><li>Entoação de intervalos sobre uma nota dada, sem nome de notas;</li><li>Construção de um intervalo a partir de uma nota dada, primeiro sem entoação, depois com entoação</li><li>Entoação de acordes perfeito maior, perfeito menor, aumentado e diminuto;</li><li>Identificação de acordes entoados no ponto anterior, insistindo nos aumentados e diminutos;</li><li>Reprodução de uma das notas do acorde, fundamental, terceira ou quinta.</li></ul>	20'	Teclado;
Tonalidade maior; Movimento sonoro; Notação musical.	Promover a evolução de estratégias para reconhecimento sonoro, altura e ritmo; Desenvolver a memorização e a audição interior; Desenvolver a percepção melódico-rítmica e a capacidade de transposição para escrita musical; Desenvolver a capacidade de reconhecimento auditivo de progressões harmónicas na tonalidade maior e compreender analiticamente construções musicais.	<div>9. Reconhecimento rítmico em compasso composto:</div> <div>2º 2º Audição /reprodução para memorização;</div> <ul style="list-style-type: none"><li>2º Reconhecimento rítmico/escrita no caderno;</li></ul> <div>10. Reconhecimento altura sonora 4 sons (1 + 4)</div> <ul style="list-style-type: none"><li>Duas séries da ficha 3;</li></ul> <div>11. Graus da escala:</div> <div>2º 2º Revisão dos graus da escala (nomes) e entoação dos mesmos.</div> <div>12. Reconhecimento de progressões harmónicas:</div> <div>Entoar e seguidamente escrever no caderno</div> <div>a) I, iii, V, IV, V, I. b) I, ii, V, IV, I</div>	<div>10'</div> <div>5'</div> <div>15'</div>	Caderno;  Quadro; Material de escrita;

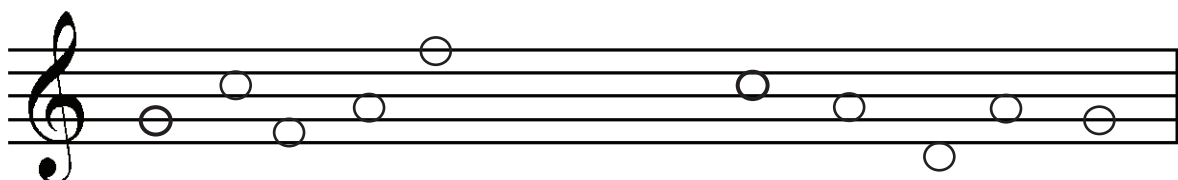
Símbolos de classificação de acordes;	Reconhecer Cadências conclusivas e suspensivas; Desenvolver a capacidade de reconhecimento de progressões harmónicas escritas na tonalidade maior e compreender analiticamente construções musicais;	<p><b>Teoria</b></p> <p><b>13. Revisão de cadências</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Análise das cadências das progressões harmónicas reconhecidas no ponto anterior.</li> </ul> <p><b>14. Cadência suspensiva:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cadência à Dominante ou Meia Cadência</li> </ul> <p><b>15. Análise de corais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ficha de trabalho “ Análise Coral” - Exercício 1</li> </ul>	<p>5’</p> <p>20’</p>	Ficha de trabalho nº 4
<p>Leituras rítmicas a uma e duas partes;</p> <p>Leituras de notas e entoada.</p>	<p>Desenvolver a capacidade de leituras de notas/rítmica/entoada;</p> <p>Desenvolver o ouvido absoluto, o ouvido relativo;</p> <p>Desenvolver a afinação;</p> <p>Desenvolver a lateralidade e a motricidade;</p> <p>Desenvolver a capacidade de compreensão de junção e execução de duas linhas rítmicas.</p>	<p><b>3. Leituras:</b></p> <p><u>Leitura entoada nº 2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura com nome de notas;</li> <li></li> </ul> <p><u>Leitura melódica com nome de notas nº 2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura do ritmo;</li> <li>Leitura com nome de notas;</li> </ul> <p><u>Leituras rítmica - nº 3</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A turma lê marcando a pulsação seguidamente o compasso;</li> <li>Percute o ritmo com a caneta.</li> </ul> <p><u>Leituras rítmica a duas partes nº 4</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura em dois grupos marcando a pulsação;</li> <li>Percutir o ritmo de cima com a caneta e o de baixo com a mão em grupos;</li> <li>Percutir ambos os ritmos em simultâneo com as duas mãos.</li> </ul>	15’	
Trabalhos de casa: análise do coral nº 2 - ficha coral.				
Métodos de Avaliação - Observação direta, tendo como referência o interesse, o empenho e a participação nas atividades propostas na sala de aula.				
				

### Material utilizada na atividade estratégia

#### Atividade/estratégia 3



#### Atividade/estratégia 3





## Formação Musical – 3º Grau

2º Período – Folha 2

## Leituras entoadas



*Variations sur un thème de Haydn*  
(transposé en Sol Majeur)

J. Brahms



*The Angel Roll The Stone Away*  
Moderato

Gospel











## **Anexo 11**

### **Planificação da aula no 47-48**











<b>Instituição de Ensino</b>  	<b>Professor Supervisor</b> <i>Dr. José Raimundo</i>	<b>Prática de Ensino Supervisionada</b> <b>Local de aula:</b> Escola D. Afonso, IV C. de Ourém <b>Professor titular de turma:</b> Marcelo Alves <b>Professora estagiária:</b> Paula Pereira		<b>Instituição de Estágio</b>  
	<b>Professor Cooperante</b> <i>Alexandre Rodrigues</i>	<b>Formação Musical- Nível: 3º Grau/ 7º Ano</b>		
	<b>2º Período</b> <b>Aula: 47 e 48</b>	<b>Duração total:</b> 90 minutos. <b>Data:</b> 24 a 28 de Março de 2014.		
<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades/estratégias</b>	<b>Tempo</b>	<b>Recursos</b>
Intervalos; Acordes,	Despertar o sentido auditivo e preparar para os exercícios da ficha de avaliação; Desenvolver o ouvido absoluto, o ouvido relativo e o ouvido harmónico; Desenvolver a percepção do movimento sonoro; Desenvolver a audição interior e o raciocínio rápido.	<b>3) Aquecimento auditivo:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Entoação de uma escala e ordenações;</li><li>Entoação de intervalos (2ªM/m, 3ªM/m, 4ªP, 5ªP, 8ªP e 6ªM);</li><li>Entoação de intervalos sobre uma nota dada;</li><li>Reconhecimento auditivo de intervalos;</li><li>Identificação de acordes (perfeito maior, perfeito menor, aumentado e diminuto);</li><li>Reprodução de uma das notas do acorde;</li></ul>	20'	Teclado
Escalas maiores, menores naturais, harmónicas e melódicas; Acordes de 3 sons; Células rítmicas de divisão ternária.	Recolher elementos de avaliação; Diagnosticar o desenvolvimento auditivo, problemas de compreensão rítmica e melódica; Diagnosticar a assimilação e compreensão dos conteúdos teóricos, intervalos, acordes, tonalidades;	<b>Realização da ficha de avaliação;</b> <ul style="list-style-type: none"><li><b>Conhecimentos auditivos;</b></li><li><b>Conhecimentos teóricos.</b></li></ul>	55'	Ficha de avaliação
Leituras rítmicas a uma e duas partes;  Leituras de notas entoada.	Desenvolver a capacidade de leituras de notas/rítmica/entoada; Desenvolver o ouvido absoluto, o ouvido relativo; Desenvolver a afinação; Recolher elementos de avaliação; Verificar o desenvolvimento e destreza nas leituras.	<b>3. Leituras:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Revisão de leitura de notas nº 1, 2 e 3;</li><li>Revisão de todas as leituras rítmicas;</li><li>Leitura rítmica a duas partes.</li></ul> <b>3. Avaliação de leituras:</b>	15'	Folhas de leituras de Notas e Rítmicas.
<b>Métodos de Avaliação</b> - Observação direta, tendo como referência o desempenho, o interesse e a participação nas atividades propostas na sala de aula. Os resultados obtidos na ficha de avaliação e avaliações orais.				
<div></div>				



## **Anexo 12**

### **Planificação da aula no 49-50 e material utilizado**



<div>Instituição de Ensino</div> <div> <small>Programa Operacional de Crescimento Regional Escola Superior de Artes Aplicadas</small></div>	<div>Professor Supervisor <i>Dr. José Raimundo</i></div>	<div>Prática de Ensino Supervisionada</div> <div>Local de aula: Escola D. Afonso, IV C. de Ourém</div> <div>Professor titular de turma: Marcelo Alves</div> <div>Professora estagiária: Paula Pereira</div>		<div>Instituição de Estágio</div> <div> <small>CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DE OURÉM E FÁTIMA</small></div>
	<div>Professor Cooperante <i>Alexandre Rodrigues</i></div>	<div>Formação Musical- Nível: 3º Grau/ 7º Ano</div>		
	<div>2º Período</div> <div>Aula: 49 e 50</div>	<div>Duração total: 90 minutos.</div> <div>Data: 31 de Maio a 4 de Abril de 2014, terça-feira.</div>		
Conteúdos	Objetivos	Atividades/estratégias	Tempo	Recursos
Intervalos; Acordes perfeitos maiores e menores.	Desenvolver o ouvido absoluto, o ouvido relativo e o ouvido harmónico; Desenvolver a percepção do Movimento sonoro; Desenvolver a audição interior. Desenvolver o raciocínio rápido na formação de intervalos.	<b>1. Treino Auditivo:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Entoação de uma escala e ordenações;</li><li>• Entoação de intervalos (2ªM/m, 3ªM/m, 4ªP, 5ªP, 8ªP, 6ª M e 7ª M);</li><li>• Entoação de intervalos sobre uma nota dada, sem nome de notas;</li><li>• Construção de um intervalo a partir de uma nota dada, primeiro sem entoação, depois com entoação</li><li>• .Entoação de acordes perfeito maior, perfeito menor, aumentado e diminuto);</li><li>• Identificação de acordes entoados no ponto anterior;</li><li>• Reprodução de uma das notas do acorde, fundamental, terceira ou quinta.</li></ul>	30'	Teclado;
Tonalidade maior; Movimento sonoro; Notação musical.	Promover a evolução de estratégias para reconhecimento sonoro, altura e ritmo; Desenvolver a memorização e a audição interior; Desenvolver a percepção melódico-rítmica e a capacidade de transposição para escrita musical.	<b>2. Exercício de deteção de erros melódicos (ficha 5):</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• 1º Armações de clave de tonalidade sobre a possível tonalidade maior e menor;</li><li>• 2º Entoação do acorde de tónica de cada tonalidade;</li><li>• 3º Audição reprodução e identificação da nota errada;</li><li>• 4º Escrita como na audição;</li><li>• 5º Análise do intervalo e entoação da melodia com o intervalo escrito.</li></ul>	40'	Quadro; Material de escrita; Ficha nº 5.
		<b>Auto avaliação</b>	20'	
<b>Métodos de Avaliação</b> - Observação direta, tendo como referência o interesse, o empenho e a participação nas atividades propostas na sala de aula.				
<div><div> <small>Programa Operacional de Crescimento Regional</small></div><div> <small>QUADRO DE REFERÊNCIA ESTRATÉGICO NACIONAL</small></div><div> <small>Governo da República Portuguesa</small></div><div> <small>União Europeia Fundo Social Europeu</small></div></div>				

## Ficha de trabalho fornecida ao aluno



CONSERVATÓRIO DE MÚSICA  
DE OURÉM E FÁTIMA

### Formação Musical - 3º Grau Ficha de Trabalho 5 - 2º Período

Nome: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

Escuta com atenção e descobre a diferença, escreve a melodia como ouviste.

Audição 1



Audição 2



Audição 3



Audição 4



Audição 5



## Correção da ficha 5

CONSERVATÓRIO DE MÚSICA  
DE OURÉM E FÁTIMAFormação Musical - 3º Grau  
Ficha de Trabalho 5 - 2º Período

Nome: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

Correção.

Audição 1



Audição 2



Audição 3



Audição 4



Audição 5










## **Anexo 13**

### **Planificação da aula no 51-52**



<b>Instituição de Ensino</b>   Escola Superior de Artes Aplicadas	<b>Professor Supervisor</b> Dr. José Raimundo	<b>Prática de Ensino Supervisionada</b> <b>Local de aula:</b> Escola D. Afonso, IV C. de Ourém <b>Professor titular de turma:</b> Marcelo Alves <b>Professora estagiária:</b> Paula Pereira		<b>Instituição de Estágio</b>   CONSERVATÓRIO DA MÚSICA DE OURÉM E FÁTIMA
	<b>Professor Cooperante</b> Alexandre Rodrigues	<b>Formação Musical- Nível: 3º Grau/ 7º Ano</b>		
	3º Período Aula: 51 e 52	<b>Duração total:</b> 90 minutos. <b>Data:</b> 21 a 25 de Abril de 2014.		

Conteúdos	Objetivos	Atividades/estratégias	Tempo	Recursos
Intervalos; Acordes perfeitos maiores e menores.	Constatar a capacidade de reconhecimento melódico e harmónico e o efeito do aquecimento auditivo.	<b>1. Exercícios de reconhecimento auditivo:</b> Exercícios da ficha de recolha de dados: a). 2 e d). 2).	5'	
Intervalos; Acordes perfeitos maiores e menores.	Desenvolver o ouvido absoluto, o ouvido relativo e o ouvido harmónico; Desenvolver a audição Interior; Desenvolver o raciocínio rápido na formação de intervalos.	<b>2. Treino Auditivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entoação de uma escala e ordenações;</li> <li>• Entoação de intervalos (2ªM/m, 3ªM/m, 4ªP, 5ªP, 8ªP e 7ª M);</li> <li>• Entoação de intervalos sobre uma nota dada, sem nome de notas;</li> <li>• Reconhecimento de intervalos, exercício b). 2 da ficha de recolha de dados;</li> <li>• Entoação de acordes perfeito maior, perfeito menor, aumentado e diminuto;</li> <li>• Identificação de acordes entoados no ponto anterior, insistindo nos aumentados e diminutos; exercício e). 2 da ficha de recolha de dados;</li> <li>• Entoação de escalas menores melódica e harmónica</li> </ul>	20'	Teclado;  Ficha de recolha de dados;
Tonalidade maior; Progressão harmónica; Movimento Rítmico; Notação musical.	Desenvolver a capacidade de reconhecer as células rítmicas aprendidas em duas frases rítmicas em simultâneo; Desenvolver a percepção -rítmica e a capacidade de transposição para escrita musical; Desenvolver a capacidade de reconhecer auditivamente os graus de uma tonalidade numa progressão e identificar a cadência final.	<b>3. Reconhecimento rítmico a duas partes em compasso composto:</b> ♩♩♩ Audição /reprodução para memorização da linha superior; • ♩♩♩ Reconhecimento rítmico/escrita no caderno; ♩♩♩ Audição /reprodução para memorização da linha inferior; • ♩♩♩ Reconhecimento rítmico/escrita no caderno;  <b>4. Reconhecimento de progressões harmónicas:</b> Entoar e seguidamente escrever no caderno a) I, iii, IV, I, V. b) I, ii, IV, V, I.	<div>15'</div> <div>10'</div>	Caderno;  Quadro;  Material de escrita;

Símbolos de classificação de acordes;  Cadências Perfeita e Imperfeita.	Desenvolver o raciocínio ao nível da identificação e construção de escalas maiores e menores; Desenvolver a capacidade de reconhecimento de progressões harmónicas escritas na tonalidade maior e compreender analiticamente construções musicais;	<p><b><u>Teoria</u></b></p> <p><b>5. Revisões;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Escalas maiores e menores melódicas e harmónicas;</li> </ul> <p><b>6. Análise de corais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Análise do coral nº 3 e 4 em conjunto no quadro da ficha de trabalho do 2º período.</li> </ul>	10'  15'	Ficha de trabalho nº 6
Leituras rítmicas;  Leituras de notas .	Consolidar a aprendizagem de células rítmicas;  Desenvolver a capacidade e a rapidez de leituras de notas/rítmica/entoada;	<p><b>7. Revisão de leituras do 2º período:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura com nome de notas nº 1, 2, 3 e 4;</li> <li>Leitura rítmica nº 1, 2 e 5.</li> </ul> <p><b>8. Leituras (Folha do 3º período):</b> <u>Leitura rítmica nº 3</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ritmo com pulsação;</li> </ul> <p><b>9. Leituras de notas – nº 1.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ritmo marcando a pulsação seguidamente o compasso;</li> <li>Leitura integral com nome de notas.</li> </ul>	15'	Leitura de 3º período.
<b>Métodos de Avaliação</b> - Observação direta, tendo como referência o interesse, o empenho e a participação nas atividades propostas na sala de aula.				
				



### Material utilizado na atividade estratégia 3




## **Anexo 14**

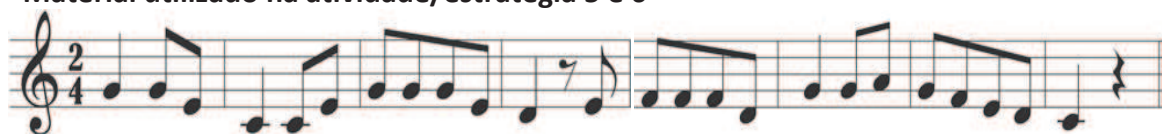
### **Planificação da aula no 55-56 e material utilizado**



<b>Instituição de Ensino</b>  	<b>Professor Supervisor</b> <i>Dr. José Raimundo</i>	<b>Prática de Ensino Supervisionada</b> <b>Local de aula:</b> Escola D. Afonso, IV C. de Ourém <b>Professor titular de turma:</b> Marcelo Alves <b>Professora estagiária:</b> Paula Pereira		<b>Instituição de Estágio</b>  
	<b>Professor Cooperante</b> <i>Alexandre Rodrigues</i>	<b>Formação Musical- Nível: 3º Grau/ 7º Ano</b>		
	<b>3º Período</b> <b>Aula: 55 e 56</b>	<b>Duração total:</b> 90 minutos. <b>Data:</b> 5 a 9 de maio de 2014.		
<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades/estratégias</b>	<b>Tempo</b>	<b>Recursos</b>
Intervalos; Acordes perfeitos maiores e menores.	Constatar a capacidade de reconhecimento melódico e harmónico e o efeito do aquecimento auditivo.	<b>1. Exercícios de reconhecimento auditivo:</b> Exercícios da ficha de recolha de dados: a). 3 e d). 3).	5'	Teclado  Ficha de recolha de dados;  Material de escrita; Caderno; Quadro;
Intervalos; Acordes perfeitos maiores e menores.	Desenvolver o ouvido absoluto, o ouvido relativo e o ouvido harmónico; Desenvolver a audição Interior; Desenvolver o raciocínio rápido na formação de intervalos.	<b>2. Treino Auditivo:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Entoação de uma escala e ordenações;</li><li>• Entoação de intervalos (2ªM/m, 3ªM/m, 4ªP, 5ªP, 8ªP e 7ª M);</li><li>• Entoação de intervalos sobre uma nota dada, sem nome de notas;</li><li>• Reconhecimento de intervalos, exercício b). 3da ficha de recolha de dados;</li><li>• Entoação de acordes perfeito maior, perfeito menor, aumentado e diminuto;</li><li>• Identificação de acordes entoados no ponto anterior, insistindo nos aumentados e diminutos;</li><li>• Reprodução de uma das notas do acorde, fundamental, terceira ou quinta.</li></ul>	15'	
Tonalidade maior; Movimento sonoro; Notação musical.	Desenvolver o ouvido absoluto, relativo e harmónico; Promover a evolução de estratégias para reconhecimento sonoro, altura e ritmo; Desenvolver a capacidade de reconhecer auditivamente uma progressão harmónica, graus e respetiva cadência; Desenvolver a memorização e a audição interior;	<b>3. Reconhecimento de escalas menores melódicas e harmónicas;</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhecimento auditivo e escrita no caderno da escala de mim melódica e harmónica.</li></ul> <b>4. Reconhecimento de progressão harmónica e respectiva cadência Plagal, à Dominante e Perfeita;</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhecimento e escrita no caderno.</li></ul> <b>5. Reconhecimento de melodia popular “Marcha Soldado”</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Repetição por duas frases para memorização;</li><li>• Reconhecimento e escrita do ritmo;</li><li>• Reconhecimento e escrita do movimento</li></ul>	10'  10'  15'	

Símbolos de classificação de acordes;  Cadências Perfeita e Imperfeita.	Desenvolver o raciocínio ao nível da identificação de escalas maiores; Desenvolver a capacidade de reconhecimento de progressões harmónicas escritas na tonalidade maior e compreender analiticamente construções musicais;	<p><b>Teoria</b></p> <p><b>6. A transposição:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transposição da melodia reconhecida no ponto anterior para outra tonalidade- transposição oral seguida de escrita no caderno.</li> </ul> <p><b>7. Revisão de escalas;</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção de escalas menores Mib menor melódica e harmónica;</li> </ul> <p><b>8. Análise de corais:</b></p> <p><i>Correção do trabalho de casa da aula anterior</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise Coral” – Coral 2:</li> </ul>	15’  5’	Ficha de trabalho de corais;
Leituras rítmicas a uma e duas partes;  Leituras de notas e entoada.	Recolher elementos de avaliação oral; Diagnosticar o grau de domínio de leituras dos alunos; Desenvolver a capacidade de leituras de notas/rítmica/entoada	<p><b>9. Avaliação oral de leituras:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura rítmica nº4;</li> </ul> <p><b>10. Leituras:</b></p> <p>Leituras de notas - nº 2 .</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritmo marcando a pulsação seguidamente o compasso;</li> <li>• Leitura integral com nome de notas.</li> </ul>	15’	Folha de leituras 3º período.
<b>Trabalhos de casa:</b> Análise: do coral nº 3 - Ficha coral.				
<b>Métodos de Avaliação</b> - Observação direta, tendo como referência o interesse, o empenho e a participação nas atividades propostas na sala de aula.				
				

### Material utilizado na atividade/estratégia 5 e 6







## Formação Musical – 3º Grau

3º Período – Folha 1

### Leituras de notas



*Minnelied*

**Franz Schubert**



*Lied*  
**Andante**

**F. Mendelssohn**








## **Anexo 15**

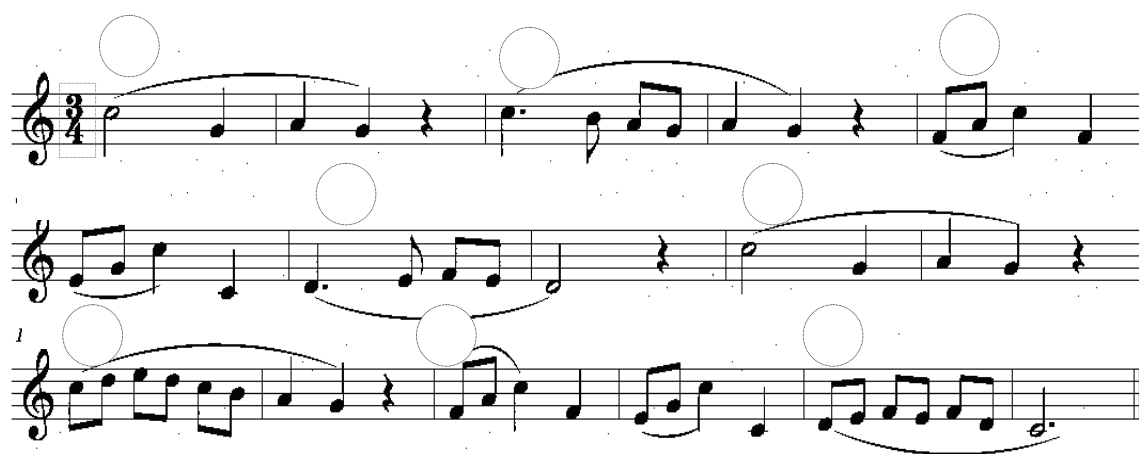
### **Planificação da aula no 61-62 e material utilizado**



<b>Instituição de Ensino</b>  	<b>Professor Supervisor</b> <i>Dr. José Raimundo</i>	<b>Prática de Ensino Supervisionada</b> <b>Local de aula:</b> Escola D. Afonso, IV C. de Ourém <b>Professor titular de turma:</b> Marcelo Alves <b>Professora estagiária:</b> Paula Pereira		<b>Instituição de Estágio</b>  
	<b>Professor Cooperante</b> <i>Alexandre Rodrigues</i>	<b>Formação Musical- Nível: 3º Grau/ 7º Ano</b>		
	<b>3º Período</b> <b>Aula: 61 e 62</b>	<b>Duração total:</b> 90 minutos. <b>Data:</b> 26 a 30 de Maio de 2014.		
<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades/estratégias</b>	<b>Tempo</b>	<b>Recursos</b>
Intervalos; Acordes perfeitos maiores, menores, aumentados e diminutos.	Desenvolver o ouvido absoluto, o ouvido relativo e o ouvido harmónico;  Desenvolver a audição interior;  Desenvolver o raciocínio rápido na formação de intervalos.	<b>1. Treino Auditivo:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Entoação da escala maior e ordenações sobre ela;</li><li>• Entoação de intervalos (2ªM/m, 3ªM/m, 4ªP, 5ªP, 6ª, 7ª M e 8ªP);</li><li>• Entoação de intervalos sobre uma nota dada, sem nome de notas;</li><li>• Reconhecimento de intervalos, trabalhados nos pontos anteriores;</li><li>• Entoação de acordes perfeito maior, perfeito menor, aumentado e diminuto;</li><li>• Identificação de acordes entoados no ponto anterior, insistindo nos aumentados e diminutos.</li></ul>	20'	Teclado;  Material de escrita;
Tonalidade maior; Movimento sonoro;  Notação musical.	Desenvolver a capacidade de reconhecer auditivamente uma progressão e respetiva cadência; Promover a evolução de estratégias para reconhecimento sonoro, altura e ritmo; Desenvolver a afinação.	<b>2. Reconhecimento de progressão harmónica e respectiva cadência Plagal, à Dominante ou Perfeita;</b>  <b>3. Exercício de preenchimento de espaços;</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Repetição por duas frases:</li><li>• Reconhecimento e preenchimento;</li><li>• Entoação da melodia com nome de notas.</li></ul>	5'  20'	Ficha de trabalho nº 1, 3º P;  Manual "Ma 3ere Année de Formation Musicale"
Tonalidades maiores e menores;  Acordes de sétima;  Símbolos de classificação de acordes;  Cadências.	Desenvolver a capacidade de identificação de tonalidades e transposição das mesmas; Consolidar o reconhecimento escrito de acordes de sétima; Desenvolver a capacidade de reconhecimento de progressões harmónicas; Desenvolver o raciocínio ao nível da construção e identificação de escalas menores.	<b>Teoria</b> <b>4. A transposição:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Transposição de frases da melodia do exercício do ponto anterior.</li></ul> <b>5. Acordes de sétima:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Realização de classificação de acordes de sétima da ficha de trabalho, exercício 2.</li></ul> <b>6. Início da análise coral;</b> Tonalidade, escala (análise dos graus e cadência para Tpc).  <b>7. Revisão de escalas;</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Construção de escalas menores de Dó menor melódica e Fá # menor harmónica.</li></ul>	10'  15'  10'	Caderno;    Folha de leituras terceiro período.

Leituras de notas , tempo de divisão ternária.	Desenvolver a capacidade e destreza na leitura de notas/rítmico;	<b>8. Leituras:</b> <u>Rítmica nº 4</u> <u>Notas - nº 2</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ritmo com nome de notas marcando a subdivisão;</li> <li>Marcando o compasso.</li> </ul> <u>A duas partes da ficha</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura das duas partes separadamente;</li> <li>Leitura por grupos;</li> </ul>	10'	
<b>Trabalhos de casa:</b> Análise do coral, graus e cadências- exercício 4 da ficha de trabalho.				
<b>Métodos de Avaliação</b> - Observação direta, tendo como referência o interesse, o empenho e a participação nas atividades propostas na sala de aula.				
				

### Correção da atividade/estratégia 3





Formação Musical - 3º Grau  
Ficha de Trabalho 2 - 3º Período

Nome: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

1. Escuta com atenção cada uma das frases seguintes e completa com as notas em falta.

Tonalidade \_\_\_\_\_

**Valse de la Belle et la Bête**

E.J. Pendleton

2. Realiza os seguintes exercícios de transposição:

Frase 1 para **Ré maior**

Frase 3 para **Mib maior**



3. Classifica os seguintes acordes:

4. Analisa o seguinte excerto coral (extraído do livro de corais de Bach).

a) Completa:

Este trecho está na tonalidade de \_\_\_\_\_.

Nesta tonalidade a Tónica é \_\_\_\_\_, a Dominante \_\_\_\_\_, a Mediante \_\_\_\_\_ e a Sensível \_\_\_\_\_.

**Werde munter, mein Gemüte (Vergl. Nr. 365.)**

Cadência: \_\_\_\_\_ Cadência: \_\_\_\_\_

b) Escreve a escala da tonalidade do coral, com os acordes sobre cada grau, e transpõe os acordes selecionados para o seu estado fundamental.

c)

5. Transpõe a voz do **soprano** para **Mi maior**:

Leitura a duas partes.